

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO
RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA:
UM ESTUDO DE CASO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ana Paula da Costa Penetra

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE
EM EDUCAÇÃO

Área de especialização em Supervisão e Orientação da Prática
Profissional

2010

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO
RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA:
UM ESTUDO DE CASO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ana Paula da Costa Penetra

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Isolina Oliveira e
pela Professora Doutora Margarida César**

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE
EM EDUCAÇÃO**

**Área de especialização em Supervisão e Orientação da Prática
Profissional**

2010

RESUMO

A relação escola/família é complexa e multifacetada, convocando no seu estudo diferentes vertentes e dimensões, destacando-se a interacção entre pais e professores, como agentes centrais dessa relação. Investigações realizadas por Davies (1989) e Silva (2003) evidenciaram a importância desta relação para as aprendizagens dos alunos. Contudo, a pouca disponibilidade de tempo e de à vontade das famílias em envolverem-se na vida da escola, a par da dificuldade dos professores em darem resposta aos desafios colocados por uma população escolar muito heterogénea configuram-se como obstáculos a essa relação. O trabalho de supervisão realizado em diversos níveis (órgãos de gestão e professores, entre outros) pode assumir um papel importante no desenvolvimento e promoção da relação escola/família.

Este estudo focou-se no 1.º ciclo do ensino básico de uma instituição privada. Pretendemos compreender a relação entre esta instituição e as famílias, conhecer as vivências dos encarregados de educação face à escola e suas expectativas quanto ao percurso escolar dos educandos. Neste contexto, identificaram-se as principais dificuldades dos professores no primeiro ano de trabalho. Assumimos uma abordagem interpretativa e optámos por um *design* de estudo de caso intrínseco (Stake, 1995). Os participantes incluem os professores e encarregados de educação. Os instrumentos de recolha de dados são as entrevistas, observação (em diário de bordo da investigadora) e recolha documental. O trabalho empírico decorreu ao longo de 2008/09. O tratamento e análise de dados baseiam-se numa análise de conteúdo, de tipo narrativo.

Os resultados evidenciam que as vivências e expectativas dos pais em relação à escola influenciam o modo como estes vêem a educação dos filhos, estando, actualmente mais atentos e participativos na vida dos mesmos. Quanto às dificuldades sentidas pelos professores no seu primeiro ano de trabalho, estas situaram-se na relação com os pais e na pouca interligação com colegas de outras valências.

Palavras-chave: Relação escola/família, expectativas, supervisão, desenvolvimento pessoal e profissional.

ABSTRACT

The relationship between school and family is complex and has many sides to it, its study implying different aspects and dimensions. Among these the interaction between parents and teachers as main figures of this very interaction stands out. Studies carried out by Davies (1989) and Silva (2003) showed the importance of this relationship in the pupils' learning. However, while the families lack the time and do not feel at ease to become involved in the life of the school, the teachers also find it difficult to respond to the challenges arising from a truly heterogeneous school population – thus creating hindrances to this relationship. Supervision carried out at various levels (management and teacher positions, for instance) is especially relevant in this relationship.

This study focused on the 1st cycle of basic education of a private educational facility. We sought to understand the relationship between this facility and the families, to understand the guardians' experiences regarding the school and their expectations concerning their children's education. We also intended to identify the main difficulties felt by teachers in their first year of work. We adopted an interpretative approach and chose an intrinsic case study design (Stake, 1995). Participants included the teachers and the guardians. Data collection comprised interviews, observation (and log records), and documental analysis. Empirical work lasted throughout 2008/09. Data treatment and analysis was based on content analysis of a narrative type.

The results illuminate that the guardians' experiences and expectations in relation to the School, influence the way they approach their children's education, which is more attentive and participative nowadays. Difficulties pointed out by teachers during their first year of work included their relationship with the guardians and the lack of connection they felt with colleagues from other areas.

Keywords: School/family relationship, expectations, supervision, personal and professional development.

AGRADECIMENTOS

O trabalho que aqui apresento é fruto de um grande empenho, dedicação e vontade de aprender. É o resultado de um conjunto de pequenos despertares que aperfeiçoaram o meu olhar em relação ao que se passa em meu redor e que, por isso, me fizeram desenvolver, a nível pessoal e profissional.

Tenho que admitir que embora tenha sido muito trabalhoso, a todos os níveis, orgulho-me por nunca ter desistido e por ter conseguido responder a este grande desafio.

Mas este trabalho resulta também da partilha de conhecimento, esforço, paciência, empenho e amizade de muitas pessoas a quem aqui deixo um especial agradecimento.

Em primeiro lugar gostaria de deixar o meu carinho e sincero agradecimento à Professora Isolina Oliveira e à Professora Margarida César por terem acreditado, desde o início, neste projecto de investigação. Agradeço-vos a disponibilidade sem reservas que sempre me proporcionaram, as palavras constantes de incentivo e de valorização dos pequenos passos que ia dando, pela crítica construtiva e, finalmente, pela exigência profissional, académica e científica que sempre mostraram e, em simultâneo, exigiam de mim.

Em segundo lugar, agradeço à direcção executiva da instituição na qual este estudo teve lugar. Obrigada pelo vosso apoio e carinho e também por terem compreendido o meu objectivo proporcionando-me mais uma oportunidade para aprender.

Um especial agradecimento às minhas colegas de profissão que sem reservas aceitaram partilhar o seu testemunho enriquecendo este estudo. Também, deixo o meu agradecimento a todos os encarregados de educação que partilharam experiências e saberes, ajudando-me aprofundar o meu olhar sobre a família e a sua relação com a escola.

Deixo ainda, como não poderia deixar de ser, o meu obrigado a uma pessoa muito especial que está ao meu lado todos os dias, ouvindo-me falar das minhas descobertas e daquilo que me entristece. Reconheço-te a paciência.

E, finalmente, aos meus pais. Companheiros diários que estão sempre junto a mim, apoiando-me. Obrigada pela vossa paciência, que sei que tem sido muita, sobretudo durante esta fase.

Obrigada a todos!

ÍNDICE GERAL

Resumo	I
Abstract	II
Agradecimentos	III
Índice geral	V
Índice de quadros e de figuras	VIII
Introdução	1
Capítulo 1 – Quadro de referência teórico	5
1.1 Relação escola/família	5
1.1.1 As mudanças na família	7
1.1.2 As mudanças na escola	12
1.1.3 Escola e família: que relação?	15
1.1.4 Aproximação das famílias à escola	19
1.1.4.1 A comunicação entre a escola e a família	21
1.1.4.2 O go-between	22
1.2 Formação e identidade profissional dos professores	25
1.2.1 Desenvolvimento e identidade profissional	27
1.2.2 A supervisão na prática profissional dos professores	32
1.2.3 Os primeiros anos de trabalho dos professores	35
Capítulo 2 – Problematização e metodologia	41
2.1 Problematização	41
2.2 Opções metodológicas	45
2.2.1 Abordagem interpretativa	45
2.2.2 Estudo de caso	47
2.3 Contextualização	49
2.3.1 A instituição	49
2.3.2 Os participantes	52

2.4 Instrumentos de recolha de dados	53
2.4.1 Observação	54
2.4.1.1 Diário de bordo	56
2.4.2 Entrevistas	57
2.4.3 Recolha documental	59
2.5 Procedimentos	60
2.5.1 Recolha de dados	60
2.5.2 Análise de dados	63
Capítulo 3 – Resultados: análise e interpretação	67
3.1 Percurso escolar dos encarregados de educação	67
3.1.1 A escola vivida pelos encarregados de educação	69
3.1.2. Aspectos marcantes do percurso escolar dos encarregados de educação	76
3.1.3. O envolvimento das famílias no percurso escolar dos encarregados de educação	81
3.2 Expectativas dos encarregados de educação em relação à escola	85
3.2.1 Expectativas dos encarregados de educação no início da escolaridade dos filhos	85
3.2.2 Expectativas dos encarregados de educação face ao percurso escolar dos filhos	91
3.3 A escolha por uma instituição de ensino privado no 1.º ciclo	93
3.3.1. A opção pela instituição em estudo	99
3.4 Os intervenientes na relação escola/família: encarregado de educação, escola e professores	104
3.4.1 Os encarregados de educação	104
3.4.1.1 Tempo dedicado aos filhos	109
3.4.2 A escola	110
3.4.3 Os professores	113
3.4.3.1 O papel do professor	113
3.4.3.2 Expectativas dos professores em relação ao primeiro ano de trabalho	116
3.4.3.3 O primeiro ano de trabalho dos professores	119
3.5 A relação da escola com a família	124
3.5.1 Entendimento dos professores sobre a relação escola/família	124

3.5.2 Aproximação da escola à família através da instituição	126
3.5.3 Aproximação da escola à família através do professor	129
3.5.4 O que facilita e dificulta a relação entre a escola e a família	131
Considerações finais	137
Referências bibliográficas	145
Anexos	155
Anexo 1 – Guião de entrevista aos encarregados de educação	157
Anexo 2 – Guião de entrevista aos professores	171
Anexo 3 – Pedido de autorização à direcção executiva da instituição para a realização do estudo	175
Anexo 4 – Pedido de autorização aos encarregados de educação para assistir às reuniões de encarregados de educação	179
Anexo 5 – Pedido de autorização aos professores para assistir às reuniões de encarregados de educação	183
Anexo 6 – Pedido de autorização aos encarregados de educação para fazer as entrevistas	157
Anexo 7 – Pedido de autorização aos professores para fazer as entrevistas	163

ÍNDICE DE QUADROS E DE FIGURAS

Quadro 1 – Calendarização do trabalho empírico	61
Quadro 2 – Codificação e especificação dos instrumentos de recolha de dados	64
Figura 1 - Modelo implícito no desenvolvimento profissional docente (Marcelo, 2009)	31

INTRODUÇÃO

A sociedade tem vindo, ao longo das últimas décadas, a sofrer fortes mudanças. A escola, como um espaço privilegiado de construção e transmissão do saber tenta a todo o momento fazer face a estas mudanças da sociedade procurando responder aos diferentes e complexos desafios que lhe chegam diariamente. Ainda, assim, esta tem levado tempo a adaptar-se. Tenta, por um lado, responder às novas políticas e directrizes educativas e, por outro, responder aos desafios colocados por uma população escolar cada vez mais heterogénea em termos sociais, económicos e étnicos.

No que diz respeito à família, também ela tem sofrido profundas mudanças nos últimos anos. O número de filhos por casal diminuiu e cresceu o número de famílias monoparentais ou de segundos casamentos. O papel do pai e da mãe também está hoje reconfigurado, ambos trabalham e lutam por uma carreira profissional. No entanto, e apesar destas mudanças, a família continua a representar para a criança o principal educador no seu desenvolvimento e formação. É a ela que cabe desenvolver a socialização primária da criança transmitindo-lhe os valores e conceitos de civilidade que a acompanharão ao longo da sua vida.

A importância crescente que é dada à educação e formação da criança é acompanhada pela convicção de que é fulcral uma colaboração entre a escola e a família para o sucesso educativo das crianças. Nas últimas décadas, a própria legislação tem vindo a reconhecer o direito da família a participar na vida escolar dos seus educandos e a atribuir-lhe responsabilidades crescentes a esse nível. No entanto, a relação entre essas duas instituições é complexa e nem sempre bem entendida por todos.

A primeira investigação realizada no nosso país, no âmbito da relação escola/família, foi coordenada por Davies em colaboração com Dias, Costa, Fernandes, Lima, Lourenço, Marques, Oliveira, Silva, Soares, Villas-Boas e Vilhena (1989) a qual evidenciou que uma relação estreita entre estas duas grandes instituições confere benefícios às aprendizagens dos alunos, às famílias e aos professores. Contudo, é preciso que escola e família saibam qual o seu papel nesta relação.

A relação escola/família é complexa e multifacetada, convocando no seu estudo diferentes vertentes e dimensões, onde se destaca a interacção entre encarregados de

educação e professores, como actores centrais dessa relação. O professor constitui um elemento fundamental na ligação entre a escola e a família.

As transformações verificadas quer a nível social, tecnológico e científico põem em evidência uma escola pouca preparada. Nos debates actuais assiste-se a uma crescente problematização não só em torno desta importante instituição educativa mas também em relação aos professores que se mostram descontentes, desmotivados e incapacitados para resolver os desafios que a escola coloca. Ser professor, nos dias de hoje, abarca uma complexidade de funções. A relação com os alunos, as práticas de sala de aula, a relação com os colegas, a relação com as famílias, tudo isto a par das novas políticas e orientações educativas influenciam a sua identidade e o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

As investigações produzidas no âmbito do desenvolvimento profissional dos professores têm permitido uma reflexão mais aprofundada sobre a profissão docente. Sendo o professor um importante actor no seio da escola, reconhece-se que a qualidade do ensino depende cada vez mais do seu empenho num processo de desenvolvimento profissional que decorre ao longo de toda a sua carreira, e no qual, é o protagonista do seu próprio crescimento.

Autores como Gonçalves (2009) e Marcelo (2009) têm aprofundado o conceito de desenvolvimento profissional. Enunciam-no como um processo que implica uma adaptação à mudança, no sentido de modificar e melhorar as actividades de ensino-aprendizagem bem como as atitudes dos professores e resultados escolares dos alunos e inclui todas as experiências de aprendizagem que contribuam para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. Do mesmo modo, Ponte (1994a) define desenvolvimento profissional como um processo de tornar os professores mais aptos na promoção de um ensino mais adaptado às necessidades e interesses de cada aluno contribuindo, por um lado, para uma melhoria das instituições educativas e, por outro, para a realização pessoal e profissional dos professores.

Foi no âmbito do estudo da relação entre a escola e a família, centrado nos processos de desenvolvimento profissional e supervisão da prática pedagógica que esta investigação teve lugar. Esta foi desenvolvida no 1.º ciclo de uma instituição de ensino privado, na qual tivemos como principal intenção compreender a relação escola/família conhecendo as vivências e expectativas dos encarregados de educação face à escola e

em relação ao percurso escolar dos educandos. Por outro lado, sendo o professor um dos parceiros centrais na construção desta relação, e visto que foi na instituição que os professores, participantes neste estudo, iniciaram a sua carreira profissional pretendíamos igualmente identificar as principais dificuldades que estes sentiram no primeiro ano de trabalho e, particularmente, na sua relação com as famílias procurando perceber de que forma estes primeiros anos contribuíram para o seu desenvolvimento profissional.

Esta dissertação está organizada em cinco partes: Introdução; Capítulo 1 – Quadro de referência teórico; Capítulo 2 – Problematização e metodologia; Capítulo 3 – Resultados: análise e interpretação; e Considerações Finais.

Na Introdução salientamos a pertinência da investigação realizada abordando a relevância do tema escolhido enquadrado no estudo e compreensão da relação escola/família mas, também, considerando o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores envolvidos no estudo. Na Introdução incluímos, ainda, o modo como organizamos este trabalho.

No Capítulo 1 – Quadro de referência teórico – Analisamos a importância da relação entre a escola e a família, aprofundando as mudanças verificadas na escola e nas famílias de hoje e reflectimos sobre os benefícios e constrangimentos desta relação. Atendendo que o professor constitui um dos parceiros centrais da relação escola/família, analisamos as principais dificuldades sentidas pelos professores nos primeiros anos de carreira enquadradas pelo conceito de desenvolvimento pessoal e profissional.

No Capítulo 2 – Problematização e metodologia – apresentamos a problemática em estudo, fundamentamos as opções metodológicas, descrevemos os participantes bem como os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos do estudo.

No Capítulo 3 – Resultados – fazemos a análise e interpretação dos resultados.

Nas considerações finais, após enunciar os resultados mais relevantes da investigação na relação com os conceitos analisados no quadro de referência teórico e, de acordo com as questões do estudo, apresentamos a sua contribuição para o desenvolvimento pessoal e profissional da investigadora e, por fim, pistas possíveis para investigações futuras.

CAPÍTULO 1

QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO

1.1 RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA

Conhecer e compreender os fenómenos vividos na escola torna-se crucial se o objectivo passar pelo encontrar de possíveis soluções que ajudem na procura de respostas às necessidades da comunidade educativa de modo a contornar-se obstáculos e problemas por ela vividos. Neste sentido a investigação realizada no âmbito educacional tem contribuído largamente para trazer à luz do debate novos modos de pensar e de actuar perante os fenómenos que cada vez mais têm emergido das várias e efectivas mudanças sentidas no seio da sociedade.

Entendendo que o presente e o futuro se caracterizam, cada vez mais, por constantes mudanças a vários níveis, Silva e Stoer (2005a) salientam o quanto estas mudanças têm influenciado a escola e a família,

(...) a mudança social que hoje atinge o mundo contemporâneo tem contribuído para redesenhar a própria concepção de escola e produzir novos tipos de família. (...) a par de vivermos numa era em que a própria mudança se caracteriza pela sua aceleração (...) esta desemboca numa perspectiva da reconfiguração da relação enquanto processo (...).
(p. 7)

Nas últimas décadas a escola e a família, bem como a relação entre ambas, têm vindo a ser objecto de uma cada vez maior atenção por parte das ciências sociais cujos estudos desenvolvidos têm trazido a lume elementos fundamentais para a sua análise e compreensão. O primeiro grande estudo, nesta área, levado a cabo no nosso país e que abrangeu diversas regiões de Portugal, decorreu na década de 80 e foi coordenado pelo investigador Davies (1989) em colaboração com outros investigadores. Esta investigação centrou-se nas relações entre as escolas e as famílias de baixo estatuto socioeconómico de regiões rurais e urbanas do país e tinha como objectivo analisar e compreender as relações entre escolas e famílias destas condições sociais e económicas, na intenção dos dados recolhidos poderem contribuir para uma melhoria nesta relação. Os resultados iluminaram entre outros aspectos que as famílias de baixo estatuto

socioeconómico sentiam-se pouco à vontade em envolver-se mais no acompanhamento em casa com os filhos por considerarem terem poucas competências para o poder fazer. Por outro lado, os professores consideraram que do lado dos pais havia pouco interesse em participar na educação dos filhos.

Embora seja uma investigação que esteja longe no tempo, teve também como objectivo despertar o interesse de professores, pais e outros investigadores para a realização de outros estudos neste âmbito. Segundo Davies e seus colaboradores (1989), “o trabalho deste estudo exploratório [foi visto] como sendo o primeiro passo do que [esperavam que viesse] a ser um esforço substancial de pesquisa em Portugal em tópicos relativos família-escola” (p. 120). Considerado como um grande passo nos estudos da relação escola/família no nosso país, os dados que emergiram desta investigação contribuíram para impulsionar a realização de posteriores estudos neste âmbito, não só em Portugal, como em muitos países. Desde a sua realização várias investigações foram conduzidas por investigadores como Diogo (1998), Villas-Boas (2001), Silva (2003), Sá (2004), Stoer e Cortesão (2005). Em todas estas investigações, assim como em outras levadas a cabo em países como Inglaterra ou até nos EUA por investigadores como Stanley e Wyness (2005) ou Davies (2005) tem-se sublinhado a importância de uma estreita relação entre a escola e a família reafirmando como esta relação traz benefícios não só para os alunos mas inclusivamente para a escola, professores e pais.

A investigação é consistente: quanto mais estreita a relação entre escolas e famílias, maior o sucesso educativo das crianças e jovens (filhos em casa, alunos na escola). Sabe-se ainda que, numa situação destas, os docentes tendem a reportar uma maior satisfação profissional; as famílias vêem-se valorizadas socialmente (aspecto relevante nos meios desfavorecidos); as associações de pais assistem a um reforço do seu papel e respectiva legitimidade social. (Silva, 2007, p. 117)

Com o passar dos anos as transformações sociais da sociedade tiveram reflexos na família e na escola. Mudaram os modos de vida, as expectativas face ao futuro e, por consequência, face à escola, assim como a exigência das famílias e da escola. Enfim, registaram-se, de uma maneira geral, transformações nas mentalidades que “permitiram

a evolução das relações entre as famílias e a escola e a emergência de um discurso esclarecido sobre o assunto” (Montandon, 2001, p. 14).

1.1.1 AS MUDANÇAS NA FAMÍLIA

Para Dubar (1997), a socialização é um processo essencial à formação dos indivíduos pois traduz-se numa “incorporação dos modos de ser (de sentir, de pensar e de agir) de um grupo, da sua visão do mundo e da sua relação com o futuro, das suas posturas corporais, assim como das suas crenças íntimas” (p. 79). Ainda para o mesmo autor, “o indivíduo socializa-se, interiorizando valores, normas, disposições que o tornam um ser socialmente identificável” (p. 79). Como tal, a família, enquanto agente de socialização, tem um papel muito importante a desempenhar. A família é, segundo Caeiro (2004) “um dos principais elementos da sociedade. O peso que a família tem no desenvolvimento das pessoas é imensurável” (p. 17). Apresenta-se como a base primária para o crescimento e desenvolvimento das crianças.

A família é um lugar de afectos e partilha, é o nosso todo, a nossa unidade social, é a essência do saber, da competência, da idoneidade e da transmissão dos valores que nos acompanham ao longo da vida. É [nela] que aprendemos a praticar a igualdade e a tolerância (...) que se aprendem os modelos de responsabilidade, de participação, cooperação e solidariedade, tão importantes para o nosso desenvolvimento e formação. (Caeiro, 2004, p. 17)

Os pais constituem-se, deste modo, como os primeiros educadores dos filhos e continuarão a sê-lo ao longo do seu crescimento e desenvolvimento pessoal.

Quando se questionam os adolescentes sobre quem mais os influencia, na maioria dos casos a resposta é a mesma: são os pais. (...) Importa compreender que se vive mal sem pertença e que, num mundo ameaçador e imprevisível como o de hoje, a história da nossa família e a relação com os nossos próximos constitui a referência fundamental. (Sampaio, 2009b, p. 28)

É, pois, no seio da família que a “socialização primária” (Berger & Luckman, 1999/1966, p. 137) das crianças se inicia. É sua, a função de amar, apoiar e proteger a

criança. A ela cabe a transmissão dos valores básicos, das primeiras noções de civilidade e de educação.

Sobretudo a partir da segunda metade do século XX as transformações ocorridas ao nível da família têm assumido diversos matizes. Com efeito, assistiu-se a uma redefinição do papel do pai e da mãe, consequência das mudanças sociais verificadas na sociedade, o que consequentemente levou também a uma redefinição do lugar ocupado pelas crianças no seio da família. Cresceram as expectativas e as exigências dos pais em proporcionar e obter o melhor para os filhos. Na actualidade, a escola é vista como o lugar privilegiado para a conquista de um futuro melhor.

As profundas mudanças que aqui mencionamos remontam ao que se observou no nosso e noutros países, em meados do século XX. No entanto, é de mencionar que na sociedade portuguesa estas transformações tiveram maior ênfase após a revolução de 25 de Abril de 1974 quando se deu por finalizado um regime de autoritarismo de longos anos. Foi a partir desta altura que se registaram grandes alterações no sistema educativo, nomeadamente, na vontade de proporcionar aos pais uma voz mais activa nas escolas. São disso exemplo, o decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro (onde consta a primeira referência à participação dos pais nos órgãos das escolas, nomeadamente nos conselhos disciplinares), o decreto-lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986), o decreto-lei n.º 372/90, de 27 de Novembro e o decreto-lei n.º 172/91, de 10 de Maio (através dos quais são criadas as possibilidades efectivas dos pais participarem na vida das escolas) e o decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio (que veio abrir novas perspectivas de participação aos pais e às suas estruturas representativas - as Associações de Pais).

Foquemos agora a nossa atenção nas transformações ocorridas ao nível da família. No passado a mulher, esposa e mãe era responsável pelas lides domésticas da casa e pelas questões educativas dos filhos. Ao homem era atribuída a responsabilidade de sustentar a família e por isso passava o dia todo fora de casa, a trabalhar. Na maioria dos casos, mãe e pai eram pouco escolarizados e os filhos iam à escola porque constituía um dever.

Com o passar dos anos as mulheres foram lutando por uma igualdade de direitos. São cada vez mais as que ambicionam ter um emprego, uma carreira. Por isso, actualmente, para além das tarefas que ainda lhe são atribuídas no que diz respeito à

casa e aos filhos, as mulheres ocupam a maior parte do seu tempo no emprego. O sustento da casa é agora partilhado com o marido que passa igualmente a envolver-se mais nas tarefas da casa e a ter uma participação na vida dos filhos que antigamente não tinha. Para além disso os pais estão mais escolarizados. Na maioria dos casos, ambos chegam mesmo a frequentar a faculdade. No que diz respeito aos filhos, cresce, igualmente, a vontade que os mesmos atinjam um nível de escolaridade superior pois acreditam que seja desta forma que, em termos futuros, estejam criadas as condições para a conquista de um bom emprego que possa oferecer uma boa qualidade de vida.

No passado, tal como sublinha Sampaio (2009b), “o casamento era com frequência produto de interesses vários e, se durava para toda a vida, em muitos casos estava longe de corresponder a um ideal de felicidade” (p. 27). Embora esta situação proporcionasse maior estabilidade em termos estruturais ao nível da família, tal não era necessariamente indicadora de uma vida feliz. Hoje em dia, o casamento ocorre mais tarde e contrariamente ao pensamento de anos atrás, os casais separam-se mais cedo. A taxa de divórcios é cada vez maior. E, portanto, cresceram as famílias monoparentais ou resultantes de segundos casamentos, como também nos refere o autor,

(...) consolidou-se o casamento por amor (e não por interesse). No século XXI casa-se porque se ama, por isso o divórcio cresce quando se deixa de amar. Há muitas separações, mas a maioria dessas pessoas volta a casar-se e procura novo entendimento baseado no afecto recíproco, quase nunca numa conveniência de interesses financeiros ou familiares. (p. 27)

Antigamente as famílias eram bastante numerosas, hoje os filhos, habitualmente, são planeados e tidos mais tarde. O número de filhos por casal diminui bastante. Segundo Marques (2001), “os filhos únicos passaram a constituir a norma nos agregados familiares” (p. 25). Também o lugar ocupado pela criança na família é hoje diverso do de há décadas atrás. A relação com os filhos é agora muito diferente, a responsabilidade dos filhos era tarefa da mãe e os pais, por trabalharem todo o dia, tinham uma relação com eles muito distante.

O homem aproximava-se pouco dos filhos no séc. XIX (...). Quem não recorda o pai «alimentador» da primeira metade do século XX, a sair de casa para o trabalho que

sustentava a família, sem grandes preocupações com a educação dos descendentes, quase em exclusivo uma tarefa materna. (Sampaio, 2009b, p. 30, com aspas no original)

Hoje existe um olhar diferente sobre as crianças. Como sublinha Sampaio (2009b) “o amor parental nunca foi tão importante como agora: os pais, com todas as dificuldades e inseguranças que caracterizam a parentalidade hoje, amam os filhos e tudo fazem para que eles sejam «felizes»” (p. 27, com aspas no original). Com efeito, vários autores têm procurado perceber quais as razões que conduziram as famílias a mudar o seu olhar sobre as crianças e a sua educação. Montandon (2001) aponta algumas delas:

a maior eficácia no controlo dos nascimentos e a redução da mortalidade infantil contribuíram para estabilizar as estruturas familiares e mudar a forma de olhar as crianças.

(...)

as transformações do sistema económico e o aumento do nível de vida criaram nas famílias uma maior preocupação com o futuro e com a promoção social dos seus filhos.

(...)

5) as mudanças no comportamento dos casais, nomeadamente no que diz respeito ao aumento das separações, dos divórcios, do número de famílias monoparentais assim como das situações de coabitação, tiveram consequências na maneira como são entendidas as respectivas necessidades dos filhos. (p. 16)

O conceito de família sofreu alterações profundas. As estruturas familiares modificaram-se, surgiram uniões de pessoas do mesmo sexo, famílias monoparentais e de segundos casamentos. Mas, por outro lado, houve uma melhoria nas condições de vida, que proporcionaram melhores condições de habitabilidade e de modos de vida. Cresceu o interesse pela escolaridade na esperança de conduzir a melhores oportunidades no futuro mas, sobretudo, cresceram as responsabilidades de ambos os progenitores para com os filhos muito devido às separações entre ambos. De salientar que a relação entre o pai e os filhos foi ficando mais próxima. Este está mais participativo na vida dos filhos. Procura acompanhá-los, por exemplo, nas actividades extra-curriculares e nos deveres escolares. Segundo Sampaio (2009b) “passámos de

uma relação horizontal com a criança, sempre através da mãe para uma relação vertical com os pais mais novos, em que ao pai se exige maior presença, proximidade e tarefas cuidadoras” (p. 31).

No entanto, todas estas transformações e a necessidade de se obter o melhor para os filhos têm igualmente provocado alguma instabilidade no seio das famílias. Os discursos sobre como relacionar-se com as crianças advindos de profissionais esclarecidos como pediatras e psicólogos em confronto com a realidade vivida pelos pais nos seus percursos de vida tornam a parentalidade uma tarefa cada vez mais complexa e difícil.

É difícil ser pai sem procurar ajustar a experiência individual e as vivências familiares, porque a experiência da parentalidade é uma síntese – mais inconsciente do que consciente – do que se viveu no passado com as fantasias face ao futuro. Na verdade aquilo que somos como pais não é fácil de descrever no plano real, pois depende de um conhecimento adquirido através de uma série infindável de acontecimentos de vida, reais ou imaginados. (Sampaio, 2009b, p.20)

O pai como a mãe são duas pessoas que têm as suas raízes ligadas a um passado e cujos acontecimentos vividos conduziram à construção da sua identidade e, portanto, as suas experiências de vida e as perspectivas de futuro influenciam o modo de pensar e de actuar na educação dos filhos.

Há ainda que ter em conta que, apesar da crescente preocupação que os pais têm para com os filhos no sentido de lhes proporcionar o melhor, as mudanças no papel do pai e da mãe, sobretudo ao nível da possibilidade de ambos construírem uma carreira e, também, em parte devido à separação dos mesmos, fez com que o tempo útil com os filhos diminuísse bastante. Esta ausência dos pais nunca é totalmente recompensada e acaba por influenciar o crescimento das crianças.

Em suma, ao longo dos anos, foram observando-se alterações nas famílias e nas estruturas familiares. Por um lado, aumentou a preocupação do pai em estabelecer com os filhos uma relação de maior proximidade, com uma tentativa de maior participação nas suas actividades (quer escolares, extra-curriculares ou em tempos de lazer) mas, por outro lado, devido a ambos os progenitores terem a sua carreira profissional e também

devido às mudanças na estrutura familiar, sentem que o tempo efectivamente dedicado aos filhos é bastante reduzido.

1.1.2 AS MUDANÇAS NA ESCOLA

A escola é, segundo Caeiro (2004), “um local de aprendizagem (...) onde se contemplam os meios para desenvolver atitudes, valores e adquirir competências (...)” (p. 18). Constitui-se como um local de socialização secundária, enquanto interiorização de ‘submundos’ institucionais ou baseados em instituições” (Berger & Luckman, 1999/1966, p. 145). Desempenha, portanto, “um papel fundamental em todo o processo de formação dos cidadãos (...) sendo determinante na formação de atitudes, no desenvolvimento da autonomia e no estímulo do rigor intelectual (Caeiro, 2004, p. 18).

Formada por professores, alunos, funcionários e pelas famílias dos alunos constitui-se, deste modo, como um espaço privilegiado de construção do futuro. É nas relações que estes actores estabelecem que a escola acontece e que se dá lugar ao processo de socialização das crianças. É nela que se encontram os profissionais formados para transmitir os conhecimentos e meios necessários à formação e desenvolvimento das crianças e jovens, conhecimentos esses adquiridos durante a sua formação pedagógica, técnica e científica.

Como referimos no ponto anterior, as transformações sociais não atingiram unicamente as famílias. Também o sistema educativo e, por conseguinte, a escola sofreu transformações que consubstanciaram-se, fundamentalmente, na democratização do ensino e alargamento da escola de massas. Do mesmo modo, ocorreram mudanças ao nível dos conteúdos trabalhados nas aulas, nos métodos didácticos e pedagógicos de cada disciplina até então praticados e por um rejuvenescimento do corpo docente.

Com a democratização do ensino e com o alargamento da escola de massas, a população escolar, essencialmente a do ensino público, foi ficando cada vez mais heterogénea em termos étnicos, culturais e socioeconómicos. Actualmente no seio de cada instituição escolar, existem vários mundos marcados por saberes, culturas e referenciais de valores e de civilidade bastante diferentes, e que, por isso, constitui neste momento uma das maiores dificuldades da escola em dar resposta, tal como refere Marques (2001),

a crise da escola começou quando esta, deixou de dar resposta às condições e aos problemas colocados por uma população estudantil cada vez mais heterogénea do ponto de vista social, cultural e étnico. A crescente diversidade cultural da população estudantil foi acompanhada por uma dramática quebra dos padrões de civilidade na sociedade portuguesa e por uma evidente ausência de referências seguras para interpretar e lidar com a realidade. (p. 23)

Aliada a esta dificuldade aumentaram as exigências dos sucessivos órgãos do poder. Novas orientações e directrizes foram sendo transmitidas à instituição escolar que conduziram a uma reformulação das funções dos professores que desempenham actualmente funções que vão para além da função de ensinar.

Estas mudanças ocorreram na sociedade portuguesa a partir da segunda metade do século XX com a revolução de 25 de Abril de 1974. Foi a partir deste momento que foi feito um esforço para que mudanças profundas fossem feitas na política cultural do país, nomeadamente no campo educativo, ao nível da legislação vigente. Nesta altura, registaram-se marcos importantes na legislação portuguesa no âmbito educacional, quer ao nível dos direitos e deveres dos cidadãos no que diz respeito à educação, quer também na regulamentação da escolaridade obrigatória e ainda na definição dos direitos e deveres das famílias na vida dos alunos e na sua participação e aproximação à escola, como sublinha Silva (1999),

o 25 de Abril, enquanto golpe revolucionário, constituiu um marco simbólico na nossa sociedade pela ruptura que provocou com o passado e os efeitos, aos mais variados níveis, que dele advieram. Ele constituiu um marco indelével no que respeita à relação escola família. (p. 83)

De referir que nesta altura duas formas de “mobilização revolucionária” (Stoer & Cortesão, 2005, p. 77) contribuíram para a democratização da educação: a alfabetização e o poder popular. A primeira defendia a rápida expansão do sistema educativo através da promoção da escolarização de massas e da educação para a vida. A segunda assentava na necessidade de dar-se maior ênfase à cultura local e ao seu lugar no sistema educativo. A verdade é que esta mobilização revolucionária foi preconizadora de mudanças fundamentais na educação que conduziram a um alargamento da escolaridade obrigatória que é, actualmente, até ao 12.º ano (decreto-lei

n.º 85/2009, de 27 de Agosto) e também à democratização do ensino no ano de 1986 com a lei de Bases do Sistema Educativo.

Foi também, em meados das décadas de 70 e 80 que proporcionou-se uma maior abertura a nível legislativo para aproximar a escola das famílias, o que antes não se verificava. Os pais tinham uma participação pouco activa na vida escolar dos filhos. Limitavam-se a cumprir o dever de levar os filhos à escola e a sua passagem pela escola ocorria apenas para tomar conhecimento dos resultados das avaliações dos mesmos.

Do lado da escola, as autoridades escolares preocupavam-se pouco com as opiniões dos pais, considerados como “ignorantes e que era preciso educar” (Montandon, 2001, p. 13). Assim sendo, pelo facto dos pais não serem de certa forma tidos em conta na esfera escolar, a relação entre a escola e a família era nessa altura praticamente inexistente.

Actualmente, a legislação presente confere maior importância ao poder paternal nas escolas. Como referem Silva e Stoer (2005b) uma das principais marcas

da reforma do sistema de administração de escolas no pós 25 de Abril passou pela inclusão de representantes parentais em órgão seus (...) como membros de pleno direito (o que nem sempre aconteceu) e estendida actualmente a todos os níveis de ensino não superior, incluindo o pré-escolar (o que também nem sempre aconteceu). (p. 15)

Desde essa altura que a legislação tem vindo a ser completada. Tem sido crescente a importância que a sociedade e as famílias têm dado à escola. Com as alterações que se fazem sentir na sociedade, torna-se fundamental a formação de cidadãos cada vez mais escolarizados, capazes de responder aos desafios que diariamente são colocados e, por isso, a importância que vai sendo atribuída à escola e ao papel que a mesma deve desempenhar. Hoje a importância do poder paternal está visível não só na legislação a respeito das associações de pais, por exemplo no acordo entre a Confederação Nacional das Associações de Pais e Ministério de Educação em 11 de Março de 1997 referido em Stoer e Cortesão (2005), como também na legislação a respeito dos alunos com necessidades educativas especiais (decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro) e estatuto do aluno (decreto-lei n.º 30/2002 de 20 de Dezembro e devidas alterações no decreto-lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro). Como é notório, um longo

percurso tem sido percorrido e grandes alterações têm sido feitas de forma a dar oportunidade aos pais de uma maior participação na vida da escola e na vida dos filhos.

1.1.3 ESCOLA E FAMÍLIA: QUE RELAÇÃO?

Debates e discursos em torno da escola e da família são frequentes. O objectivo passa não só por compreender melhor as mudanças que tiveram lugar nestas duas instituições mas acima de tudo por conhecer e compreender a relação entre ambas.

As famílias, antigamente, embora compreendessem que a escola poderia ajudar a alcançar um futuro com melhores condições de vida, não se mostravam tão exigentes como se mostram hoje em dia. Tal como refere Diogo (2008) no seu estudo sobre o investimento das famílias na escola, “contrariamente ao passado, os pais manifestam agora, interesse que os filhos prossigam os estudos o máximo possível (...) esta intensificação da procura de educação traduz-se no lugar central que a escola vem ocupando nas dinâmicas familiares” (p. 218). No mesmo sentido vão os resultados da investigação conduzida por Araújo (2008) que também salientam o quanto as famílias manifestam preocupação e vontade que os seus filhos construam um percurso escolar que vá muito para além da escolaridade obrigatória.

Hoje é consensual que a progressão nos estudos e consequente sucesso escolar dos filhos é de extrema importância para os pais. Mais do que nunca os pais vêm demonstrando uma preocupação crescente com a felicidade dos filhos e com o seu desenvolvimento e como tal, depositam na escola a responsabilidade de os preparar para o futuro “esperando que (...) os discipline sem castigar e que os instrua sem os privar da sua infância” (Montandon & Perrenoud, 2001, p. 2).

Face a esta crescente importância que a escola foi tomando na vida das famílias, são numerosos os pais que demonstram interesse em dar a sua opinião, individual ou colectivamente, sobre o que se passa nas escolas, o que explica os debates, o aparecimento de um maior número de associações de pais e os recentes estudos feitos neste âmbito. A escola está, deste modo, como afirmam Montandon e Perrenoud (2001), mais “atentamente vigiada pelos pais seja qual for a sua condição social” (p. 2).

Por outro lado, à escola chega uma população escolar mais heterogénea em termos culturais, étnicos, cívicos e sociais. Este fenómeno tem provocado no seio da escola pública a criação de ambientes que Marques (2001) define como hostis,

A intensificação da presença de ambientes hostis, sobretudo no interior e nos arredores das escolas estatais das cidades do litoral e das áreas metropolitanas, está a provocar uma mudança demográfica na população estudantil dessas escolas, com o abandono das mesmas por parte dos alunos da classe média instruída e a sua integral ocupação por parte dos alunos mais pobres e culturalmente mais afastados da cultura erudita que, por falta de recursos económicos e culturais, não têm a possibilidade de optar por colégios particulares. (p. 26)

Neste sentido a escola vê-se obrigada a procurar dar resposta aos desafios que lhe são colocados por uma população escolar cada vez mais cultural e socialmente heterogénea. Segundo Miguéns (2004), a resposta a estes desafios passa pelo “estabelecimento de múltiplas parcerias e colaborações com entidades e instituições diversas que aportem saberes e competências capazes de desenvolver novos potenciais e rumos educativos dentro da própria escola” (p. 5). De acordo com o autor a “parceria primeira, mais óbvia e insubstituível” (p. 5) é a que acontece entre a escola e a família “que, em estreita colaboração poderão empreender esse estimulante caminho desde a criança que tomaram nos braços até ao cidadão competente, autónomo, solidário, responsável, útil que inicia uma vida de trabalho e de participação activa na sociedade” (p. 5).

A investigação tem revelado que o trabalho em parceria entre estas duas instituições poderá oferecer benefícios no sucesso das aprendizagens das crianças. A escola, por um lado, complementando a educação iniciada pela família e transmitindo os conhecimentos essenciais à formação dos alunos e a família, por outro, permanecendo atenta e acompanhando o desenvolvimento e formação dos filhos, apoiando-os, protegendo-os, cuidando deles e procurando acima de tudo criar um ambiente familiar saudável e favorável ao seu crescimento e desenvolvimento. Entre ambas deverá coexistir uma união de esforços e o reconhecimento de que o desenvolvimento da criança deve ser um objectivo que devem ter em comum. Para tal, como afirmam Montandon e Perrenoud (2001) o diálogo entre ambas deve ser “permanente, aberto e construtivo” (p. 2). Contudo, não é o que acontece. “O diálogo é, por vezes difícil e nalguns casos não chega a existir. Trata-se de um diálogo desigual e frágil” (Montandon & Perrenoud, 2001, p. 2) que faz com que sejam muitos os obstáculos a esta relação,

acabando por “se aproximar mais do domínio do desejo do que da «realidade»” (Silva e Stoer, 2005b, p. 13, com aspas no original).

Silva e Stoer (2005a) são dois dos investigadores que mais têm problematizado esta relação e que durante os seus estudos levantaram questões importantes que estão na base daquilo que para todos significa o conceito de relação e quais as condições subjacentes para que esta possa efectivamente ter lugar. Em primeiro lugar, começam por questionar que tipo de famílias e que tipo de escolas estão na base para que esta relação aconteça. Ou seja, questionam se a relação que se espera entre as escolas e as famílias têm em linha de conta todas as mudanças sociais que ocorreram até agora em ambas as instituições, ou se pelo contrário, continua pensada para “uma escola (...) direccionada para um tipo ideal de aluno luso, branco, católico, urbano, letrado e de classe média (...)” (p. 13) e/ou “equacionada em função de um tipo de família que em grande parte dos casos, se revela constituir mera ficção” (p. 13). Talvez as divergências que tanto se observam nesta relação passem exactamente por um ideal de relação cujo conceito ainda não tenha acompanhado as mudanças ocorridas nos seios das famílias e da escola que, como vimos anteriormente, estão actualmente muito diferentes.

As famílias apresentam-se estruturalmente diferentes e quanto à escola, para além das novas exigências e orientações advindas do Estado, é agora frequentada por uma população escolar social e culturalmente heterogénea e, portanto, jamais poderá responder da mesma forma como respondia às famílias e aos alunos que a frequentavam há décadas atrás. Por outro lado, Silva e Stoer (2005b) alertam para a possibilidade de se poder cair no erro se se ignorar o facto de a escola e as famílias terem subjacentes culturas diferentes e que cada família é, entre si, social e culturalmente diferente. Entenda-se que falamos de cultura de escola no sentido que Silva e Stoer (2005b) lhe conferem, ou seja, uma cultura organizacional, única e característica de cada estabelecimento de ensino.

É, pois, importante a compreensão e a aceitação de que a relação entre a escola e a família do tempo presente é, impreterivelmente, uma relação entre culturas que, como afirma Silva (2009), é constituída “por uma multiplicidade de actores sociais por onde perpassa uma clivagem sociológica” (p. 20) e que não pode ser ignorada porque se o fizermos incorreremos no risco de as desigualdades escolares e sociais crescerem ainda mais. Para Freire (2000), aceitar que esta relação se baseia fundamentalmente numa

relação entre culturas obriga a que se entenda que, para que uma verdadeira relação entre escola/família/comunidade aconteça, é preciso criarem-se pontes que promovam uma acção dialógica cultural entre as diferentes culturas.

Para além disso, Silva e Stoer (2005b) chamam ainda a atenção para o facto de estarmos “perante uma relação que tende a ser reduzida à interacção entre dois grupos sociais, os pais e os docentes, apesar da multiplicidade de actores que a constituem” (p. 14). A este respeito recordamos aqui uma investigação levada a cabo por Silva em 2003 numa zona centro-litoral de Portugal, nas escolas de Amora, Cruzeiro e Segrel. Um dos principais objectivos desta investigação era entender como “a clivagem sociológica, em termos de classe social e de género, influenciava as interacções quotidianamente tecidas por escolas e famílias” (Silva, 2009, p. 19). De acordo com o investigador o estudo fez emergir uma questão fulcral relacionada com a pluralidade e o peso dos distintos actores sociais em presença na relação entre a escola, família e comunidade, apontando para a existência de diferentes actores sociais que embora com poderes diferentes também contribuem para esta relação.

Silva (2009) classifica como actores centrais a escola e os pais e como actores periféricos todos aqueles que têm a ver com a restante comunidade mas que, por as comunidades serem tão diferentes entre si, *a priori* não se conseguem especificar.

Em regra, pais e professores constituem-se como actores centrais desta relação, tendendo os restantes a surgirem como periféricos. No entanto, alguns destes podem assumir-se como actores centrais também. Cada dinâmica local varia, por vezes fortemente em função do respectivo contexto. (p. 19)

Em suma, a relação entre a escola e a família é complexa e multifacetada. Tal como em pontos anteriores já fomos referindo, as famílias estão diferentes. Face às mudanças sociais e culturais da sociedade, a população escolar é hoje muito diferente daquela que era no passado e, portanto, a escola tem de encontrar formas de responder a esta nova população escolar. Para além disso, importa também sublinhar o que Silva (2009) no seu estudo, a par de outros também levados a cabo neste âmbito, enfatizaram. Ou seja, não se pode reduzir à relação entre dois actores sociais, o professor e os pais, outros actores estão presentes nesta relação e embora não desempenhem um papel central na mesma, contribuem também bastante para ela.

1.1.4 APROXIMAÇÃO DAS FAMÍLIAS À ESCOLA

Como vimos referindo, assistimos ao longo dos anos a uma tentativa por parte das políticas educativas em curso, em reestruturar as relações entre a escola e a família. Segundo Stoer e Cortesão (2005), o principal objectivo, no que diz respeito à aproximação das famílias à escola, passa pelo conseguir “«trazer os pais para dentro», (...) trazê-los para o sistema” (p. 76, com aspas no original). No entanto, na opinião dos autores, este é um objectivo que ainda não foi totalmente alcançado.

Na intenção de se compreender qual o tipo de pai, que está hoje patente nas políticas educativas, no que concerne à relação entre a escola e a família, Silva e Stoer (2005b), apresentam-nos dois modelos de pais, em relação ao seu envolvimento e participação na escola: o pai colaborador e o pai parceiro. Contudo, para que se consiga compreender cada um deles, importa definir dois dos conceitos que lhes estão subjacentes: o conceito de envolvimento e o de participação.

Nos seus estudos Silva (2003) distingue o conceito de envolvimento do conceito de participação. Para ele, assim como para Marques (2001) o envolvimento relaciona-se com um trabalho directo realizado pela família junto dos educandos como por exemplo o apoio dado em casa, a ajuda e controlo das horas de estudo, transporte de e para a escola assim como as reuniões para as quais o encarregado de educação é convocado. Nesta definição de envolvimento parental, Silva e Stoer (2005b) apresentam o modelo de pai colaborador em que este é visto como o que melhor conhece a organização e os seus modos de actuação. Este modelo de pai tem como principal característica “o responder às exigências da escola no sentido de cumprir deveres perante a instituição” (p. 22).

No que diz respeito ao conceito de participação, este reveste-se de um sentido social e colectivo. De acordo com Araújo (2008) a participação é “mais formal e pressupõe em órgãos colegiais” (p. 52). Neste âmbito Silva e Stoer (2005b) apresentam o modelo de pai parceiro como sendo aquele cuja actuação está mais relacionada com a sua presença em órgãos de escola ou em associações de pais. Segundo estes autores, este modelo “implica [um pai mais] pró-activo em relação à escola exigindo que esta tome em conta as especificidades locais” (p. 22). De acordo com Marques (2001) embora os efeitos da participação das famílias em órgãos de escola ou em associações de pais “(...) não se traduzam em benefícios concretos para a aprendizagem dos alunos

(...)” (p. 16) estes têm “(...) efeitos positivos no aumento da sua segurança, na melhoria dos transportes escolares e da ocupação dos tempos livres dos alunos” (p. 16).

Apesar das diferentes perspectivas, a maior parte do trabalho de relação com a escola dá-se ao nível do envolvimento parental. Segundo Marques (2001), o apoio feito em casa, que consiste no acompanhamento, por parte das famílias, nos trabalhos de casa dos filhos e no estudo dos vários assuntos trabalhados na sala de aula, tem sido a forma de colaboração mais presente por parte dos pais e a que, em conjunto com a comunicação entre a escola e a família, parece trazer mais benefícios directos às aprendizagens dos alunos. Segundo Silva (2003) estas dinâmicas preconizam uma perspectiva de melhoria das práticas escolares dos alunos porque permitem um maior controlo da actividade desenvolvida pela escola através de uma interacção que envolve todos os parceiros em que o objectivo é a progressão escolar e a formação dos alunos em sujeitos activos, conscientes e interventivos, com respeito pelo próximo.

Um dos benefícios destas dinâmicas de envolvimento dos encarregados de educação na vida da escola é a influência que as mesmas trazem ao nível da motivação dos alunos para as aprendizagens, pois estes sentem e valorizam o apoio, interesse e acompanhamento da família. Também nas famílias observam-se repercussões bastantes positivas face aos resultados que observam nos filhos. Neste sentido, as famílias acabam por ganhar à vontade e incentivo por continuar a colaborar e a participar. Segundo Davies (1989),

o envolvimento dos pais – incluindo a educação de pais – pode ser vista como uma forma de educação de adultos e de desenvolvimento pessoal que pode ter efeitos sociais e educacionais benéficos para além do impacto positivo nas crianças. Vemos o envolvimento parental como uma forma de trazer benefícios para os professores e para as escolas. (p. 39)

Outro dos benefícios associados ao envolvimento das famílias na vida escolar dos filhos assenta na oportunidade de tanto famílias como professores poderem conhecer-se melhor. Ou seja, por um lado os professores percebem a vontade por parte dos encarregados de educação em ajudar e colaborar com a escola e, por outro lado, às famílias é dada a oportunidade de conhecer melhor o trabalho realizado pelos professores. O objectivo é a construção de uma relação que conte com a colaboração e

participação de todos, em que cada qual entende o papel que lhe cabe desempenhar assim como os limites de intervenção e participação que cada um deve respeitar. Segundo Davies e seus colaboradores (1989) “o trabalho do professor pode ser mais fácil e satisfatório se receber a ajuda e cooperação das famílias e os pais assumirão atitudes mais favoráveis face aos professores se cooperarem com eles de uma forma positiva” (p. 40), isto é, professores e famílias, sentem o seu trabalho apreciado e acabam por sentir-se mais motivados e confiantes no desempenho das suas funções.

Acrescente-se que a contribuição das famílias na vida da escola e na co-relação com os professores traz também benefícios à instituição escolar. A imagem social da escola sai melhorada e passa a contar também com mais recursos que ajudam a responder às necessidades daqueles para quem trabalha, as crianças.

1.1.4.1A comunicação entre a escola e a família

Presentemente reconhece-se que as escolas têm feito um esforço em abrir as suas portas às famílias. Esta abertura, segundo Perrenoud (2001), pode apresentar-se sob variadíssimas formas como por exemplo,

representação dos pais em certas instâncias de gestão; informações orais e escritas; consulta através de reuniões, sondagens de opinião, contactos com as associações; acolhimento nas salas de aula; participação em diversas actividades (...) ou mesmo no ensino (iniciação a uma técnica artesanal, apresentação de uma profissão, apoio pedagógico); multiplicação de contactos entre a família e a escola; ou ainda apoio às associações e escolas de pais. (p. 29)

Apesar da participação das famílias em diversas actividades ser muito importante, esta é apenas possível se, em primeiro lugar, um outro elemento for tido em conta nesta relação, a comunicação. Concordamos com Avelino (2004), quando afirma que “a comunicação tem de ser uma constante, tem de fluir, tem de ser efectiva entre as famílias e a escola, e vice-versa” (p. 74), pois é através dela que “se pode interagir e prevenir” (p. 74). A comunicação veiculada da escola para casa e de casa para a escola é uma das formas de envolvimento parental mais importante na relação escola/família.

A comunicação entre a escola e a família deve iniciar-se o mais cedo possível. Os primeiros contactos com os encarregados de educação, antes do ano lectivo começar, devem proporcionar um conjunto de informações e orientações, no sentido dos encarregados de educação poderem conhecer e escolher diversas formas de colaboração com a escola. Segundo Marques (2001) “o professor tem enormes responsabilidades para que uma boa comunicação aconteça” (p. 55). Esta é uma das práticas mais antigas entre a escola e a família e deve ser estimulada e facilitada em termos de organização e funcionalidade. A comunicação entre a escola e a família, entre o professor e o encarregado de educação é a que permite a ligação a um terceiro elemento, o aluno. Muitas vezes a comunicação que se faz entre a escola e a família, nem sempre chega a todos os encarregados de educação ficando por aqueles mais disponíveis e mais informados. Nesta altura, esta falha de comunicação revela-se como mais um obstáculo a esta relação. É evidente que nos encarregados de educação mais disponíveis e mais informados a comunicação faz-se de um modo relativamente fácil, no entanto para aqueles que têm menos disponibilidade para estarem presentes nas reuniões ou que poucas vezes procuram a caderneta do aluno para ver se existem recados, a comunicação torna-se mais difícil e, nestes casos, é importante encontrar-se estratégias para essas famílias.

A comunicação entre a escola e a família pode realizar-se não somente por reuniões de encarregados de educação gerais e individuais ou por contactos pela caderneta. Para além de poder-se optar por alternativas como o contacto telefónico ou por conversas informais diárias entre o professor e o encarregado de educação onde partilham o que se passa com o aluno na escola e em casa, a comunicação com as famílias pode acontecer igualmente através de formas menos explícitas. Estas podem dar a conhecer o trabalho realizado com os alunos como, por exemplo, a exposição de trabalhos feitos pelo aluno, a realização de um jornal escolar ou até mesmo pela partilha, por via electrónica (e-mail) de dúvidas e informações tanto por parte da escola como das famílias.

1.1.4.2 O *go-between*

Já foi aqui mencionado que a relação entre a escola e a família é uma relação entre culturas e para ela contribuem diversos actores sociais. O professor e os pais são

considerados como centrais, pois são os que estão mais directamente ligados aos alunos e também os que, melhor posição, ocupam para que uma ligação entre a escola e a família possa acontecer. No entanto, os diversos estudos realizados neste âmbito dão conta de um outro actor social presente na relação, que é tantas vezes mencionado mas ao mesmo tempo tão poucas vezes considerado como tendo um papel a desempenhar nesta relação. Falamos aqui da criança: filho em casa, aluno na escola. A criança constitui o actor esquecido da relação entre a escola e a família mas, é por ela e para ela que a relação existe (Perrenoud, 2001).

Recentemente, as investigações em torno das relações entre a escola e a família, têm reflectido sobre o papel e poder que a criança tem nesta relação, nomeadamente ao nível da comunicação entre a família e a escola. Nos seus estudos de pesquisa etnográfica Silva (2009) embora tenha observado que as escolas nas quais focou as suas investigações optem, em diversos momentos, por diferentes formas de contacto com os pais, são o envio e recepção de recados orais e escritos através das crianças que se apresenta como a forma mais presente de comunicação entre a escola e a família. Nas palavras do autor “este jogo de pingue-pongue a que a criança é submetida é aceite, se não mesmo incentivado, por ambas as partes da relação: pais e professores” (p. 23).

Neste sentido, um dos papéis que é atribuído às crianças na relação entre a escola e a família é o de um *go-between* entre a família e a escola que Perrenoud (2001) caracteriza como sendo “o árbitro das relações entre os pais e os professores” (p. 30). A figura do *go-between*, nas palavras do autor, “convém por excelência às crianças e adolescentes (...) é através deles que a sua família e a escola comunicam, umas vezes sem darem conta, outras vezes numa atitude de auto-defesa” (p. 31).

Importa aqui realçar a relevância que esta figura de *go-between* dada às crianças pode ter na relação entre a escola e a família daí ser indispensável aprofundar-se e reflectir-se sobre o sistema de comunicação entre a família e a escola, no qual a criança parece desta forma desempenhar um papel de grande relevo.

Perrenoud (2001) apresenta-nos três funções que a criança pode desempenhar durante este *go-between* entre a família e a escola: a de criança mensageira, a criança mensagem e a criança como moeda de troca. No primeiro caso, à criança é atribuída a função de mensageira, na qual esta é vista como o veículo de transmissão de recados, quer orais quer escritos, entre a família e a escola. Segundo este autor, esta parece ser a

função mais visível de todas as que a criança desempenha, no entanto, não é por isso a mais neutra, isto porque não confere de todo que a comunicação entre o emissor e o receptor tenha efectivamente lugar. A mensagem, seja escrita ou oral, poderá não chegar ao destinatário ou porque a mensagem transmitida chega distorcida, ou porque a criança perde o recado ou não o apresenta no dia em que era suposto apresentar, ou ainda porque a criança se esquece ou propositadamente não o transmite. Todas estas situações podem ter lugar com maior probabilidade por o mensageiro ser uma criança que basta não compreender uma palavra ou não perceber a importância que a mensagem pode ter para emissor e receptor para que a comunicação entre ambos acabe por falhar.

A criança mensagem, segundo Perrenoud (2001) é outra das funções que os educandos podem desempenhar na comunicação entre a escola e a família, em que neste caso, a criança é vista como sendo a própria mensagem. Esta constitui a função que é mais temida pelos actores sociais que fazem parte desta relação porque através da criança tudo o que se passa em casa e na escola é transmitido, pondo a nú acções, atitudes e momentos vividos pela criança que pais e professores, por exemplo, não gostariam que passassem para fora dos limites da casa/escola. Segundo Silva (2009) o modo como “a criança chega à escola pode constituir um bom revelador do que acontece em casa (...) também como a criança chega a casa vinda da escola constitui, só por si, indício do que possa ter acontecido (...)” (p. 24). Para o autor “este papel desempenhado pelas crianças pode ser visto como o de um revelador de película fotográfica, que desvela aquilo que até aí se mantivera invisível” (p. 25).

Por último, falta apresentar o papel da criança enquanto moeda de troca. Como actor social que é, a criança prossegue um papel activo nesta relação, defendendo interesses próprios. Enquanto mensagem e mensageira, a informação que é transmitida por este actor social deve ser cuidadosamente contextualizada e desconstruída, pois nem sempre poderá corresponder ao que efectivamente foi dito ou vivido, visto que estamos perante um elemento que não é neutro e que de uma forma ou de outra percebe o que pode ou não contar, dependendo do grau de envolvimento que deseja ter dos pais ou dos professores perante uma determinada situação.

Em suma, é importante analisar-se as relações entre a família e a escola tal como elas se estabelecem através da criança. Esta análise torna-se indispensável para progredir nas explicações do insucesso escolar em termos de distância cultural ou de

conflito de valores, de interesses ou de estratégias entre professores. Importa aqui perceber, que a criança é um actor social presente na relação escola/família e que, como vimos, nela desempenha papéis diversificados e que podem influenciar a consecução desta relação.

Por meio de um processo de comunicação na qual esta funciona como *go-between* é possível conhecer-se melhor o que se passa dentro das famílias e na escola. No entanto, chamamos a atenção para o duplo papel que a criança desempenha durante a comunicação entre a família e a escola, pois a mensagem que esta transmite deve ser contextualizada e analisada pois pode não corresponder ao que foi efectivamente transmitido ou visto pela criança. Este aspecto pode conduzir a constrangimentos na relação entre a escola e a família.

1.2 FORMAÇÃO E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Desenvolver um estudo sobre a relação escola/família, não passa apenas por conhecer e compreender mais a fundo o que se passa nas famílias, na escola ou ainda tentar identificar quais as práticas de envolvimento familiar que melhor contribuem para esta relação. Outro agente educativo, igualmente importante é o professor por ao mesmo ser atribuído um papel central, até mesmo fulcral na construção desta relação. Neste sentido, importa aprofundar e reflectir sobre esta profissão tão historicamente conhecida e valorizada na sociedade e ao mesmo tempo tão problematizada nos dias de hoje.

Actualmente reconhece-se que o professor deve ser alguém que cria ambientes de aprendizagem que permitam o desenvolvimento humano, ou seja, que envolvam o educando “na multiplicidade e interactividade das suas dimensões: cognitiva, afectiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional e ética” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 16). A ele compete-lhe estabelecer uma mediação entre os educandos e os saberes que os mesmos devem apreender, não esquecendo as particularidades de uma sociedade que a todo o momento sofre transformações. No entanto, ser professor não é fácil. Concordamos com as palavras de Roldão (2005) quando refere que é até bastante complexa:

Que é ser professor? (...) esta questão oculta um mundo de complexidades, que os futuros professores e os formadores de professores têm de analisar e desconstruir se pretendem um acréscimo de conhecimento e um avanço na qualidade da sua acção. A actividade docente tem-se construído historicamente (...) no confronto de leituras e pressões sociais diversas e por vezes contraditórias. (p. 13)

O surgimento da escola de massas a par das aceleradas transformações culturais, económicas e sociais produzidas nas últimas décadas deram origem a um questionamento que pôs em evidência a escolarização, a profissionalidade docente e a formação de professores. Questões como: Qual o papel da escola na sociedade actual?, Que função têm os docentes?, Qual o tipo de formação mais adequada para dar resposta aos actuais desafios?, surgem por diversas vezes nos discursos actuais sobre a educação.

Como consequência de todas estas mudanças sociais e também, por toda a problematização que se tem feito em torno da escola e do papel do professor, assiste-se actualmente a um descontentamento e a uma desmotivação profissional por parte dos professores que se sentem desvalorizados, pouco respeitados e incapacitados de resolver os desafios que lhe são colocados. De salientar que, nos dias de hoje, ao professor é atribuído um leque variado de funções que ultrapassam em larga escala a que outrora era a de ensinar. O jovem professor que inicia a sua carreira profissional depara-se com uma realidade muito complexa. A relação com os alunos, as práticas de sala de aula, a relação com os colegas, a relação com as famílias, tudo isto a par das novas políticas e orientações educativas vão influenciar a sua identidade e o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Neste sentido é cada vez mais urgente a necessidade de se redimensionar a actividade docente.

Os debates e investigações que vão sendo produzidas no âmbito do desenvolvimento profissional dos professores têm permitido uma reflexão mais aprofundada sobre a profissão docente. De acordo com Estrela (1997) é desta reflexão que “(...) poderá emergir a reconstrução (...) de que todos sentimos necessidade (p. 223). Assim sendo, e partilhando da opinião de Gonçalves (2009) torna-se vital compreendermos como os professores “se vão «tornando professores» ao longo da sua carreira, para (...) se encontrarem respostas formativas mais adequadas às características específicas de cada momento da sua condição de pessoas-profissionais,

tendo presentes, ao mesmo tempo, as diferentes conjunturas socioeducativas” (p. 24, com aspas no original).

Deste modo abordaremos aqui, no âmbito da temática de supervisão, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores em início de carreira (por ser neste momento em que se encontravam os professores que participaram no estudo que realizámos) e os aspectos em que os mesmos demonstram sentir maior dificuldade neste começo da sua actividade profissional.

1.2.1 DESENVOLVIMENTO E IDENTIDADE PROFISSIONAL

A docência é uma profissão que exige conhecimento, saber e um compromisso de tornar esse saber e esse conhecimento em aprendizagens que sejam relevantes para os alunos. Concordamos com as palavras de Marcelo (2009) quando refere que “para que este compromisso se renove, sempre foi necessário, e hoje em dia é imprescindível, que os professores (...) se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal” (p. 8) se quiserem fazer face aos desafios advindos das mudanças culturais e sociais que se têm evidenciado bem como dos progressos registados tanto a nível científico como tecnológico. Actualmente reconhece-se que a qualidade do ensino depende cada vez mais do empenho do professor num processo de desenvolvimento ao longo de toda a carreira, no qual, o professor é protagonista do seu próprio crescimento pessoal e profissional.

Apesar do conceito de desenvolvimento profissional ser relativamente recente, este conta já com alguma história. Num primeiro período os estudos neste domínio centraram-se na análise e relação entre o desenvolvimento profissional dos professores e o sucesso da introdução de inovações no sistema educativo como, por exemplo, a alteração nos materiais curriculares, práticas educativas, concepções e conhecimentos dos professores. Face às mudanças que iam ocorrendo cada vez mais na sociedade, um outro período, mais recente surgiu, em que os estudos passaram a centrar-se essencialmente no professor e na escola, isto é, no professor como pessoa, no contexto real em que o mesmo trabalhava e na cultura do ensino (Ponte, 1994a). Neste sentido, o conceito de desenvolvimento profissional tem ele próprio vindo a ser reformulado e adaptado.

O conceito de desenvolvimento profissional hoje aceite aponta para um processo orientado por metas claras que possam contribuir para o desenvolvimento da instituição educativa e atender às necessidades de aprendizagem dos alunos. Pressupõe ainda uma organização de formação centrada e realizada na escola e dirigida não só ao professor mas também à criação de comunidades de aprendizagem, em que todos — professores, alunos, directores, funcionários — são, simultaneamente, professores e alunos (Marcelo, 2009).

Autores como Gonçalves (2009) e Marcelo (2009), entre outros, têm debatido este conceito, enunciando-o como um processo que implica uma adaptação à mudança no sentido de alterar e melhorar as actividades de ensino-aprendizagem bem como as atitudes dos professores e resultados escolares dos alunos, incluindo todas as experiências de aprendizagem que contribuam para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula.

Na mesma linha, Ponte (1994a) afirma ainda que o desenvolvimento profissional tem a ver com “uma perspectiva em que se reconhece a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, processo em que se atribui ao próprio professor o papel de sujeito fundamental” (p. 10). Esta concepção coloca em evidência que o professor está em permanente desenvolvimento em todos os domínios em que exerce a sua acção e nas mais diversas vertentes.

(...) há a considerar a prática lectiva e as restantes actividades profissionais, dentro e fora da escola, incluindo a colaboração com os colegas, projectos de escola, actividades e projectos de âmbito disciplinar e interdisciplinar e participação em movimentos profissionais. Mas há igualmente que ter presente (...) a dimensão do desenvolvimento do professor como pessoa. (Ponte, 1994a, p. 10)

Segundo o mesmo autor, o desenvolvimento profissional deverá ser, deste modo, entendido como um processo de tornar os professores mais aptos a proporcionar um ensino mais adaptado às necessidades e interesses de cada aluno contribuindo, por um lado para uma melhoria das instituições educativas e por outro para a realização pessoal e profissional dos professores.

Marcelo (2009) define o conceito de desenvolvimento profissional como um

processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais.” (p. 10)

De mencionar, que este processo tem lugar ao longo de toda a carreira do professor e que, segundo este autor, apresenta as seguintes características:

1. Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos (...) O professor é um sujeito que aprende de forma activa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
2. As experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. As mais eficazes (...) são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as actividades diárias realizadas pelos professores;
3. Está directamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais;
4. O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. (...) as actividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;
5. É (...) um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;
6. (...) pode adoptar diferentes formas em diferentes contextos (...) por isso (...) não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico. (p. 10)

Trata-se assim de um conceito que pressupõe a evolução e crescimento do professor, no qual, todos os autores concordam que o professor tem um papel

fundamental e cujo objectivo principal, atendendo às necessidades de aprendizagem dos alunos, é a melhoria da qualidade do ensino.

Contudo, não podemos esquecer, que no processo de desenvolvimento profissional do professor ocorre um outro processo evolutivo, o da identidade profissional. Segundo Marcelo (2009) a identidade profissional dos professores deve ser entendida como “uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos” (p. 11). As suas características variam de pessoa para pessoa, do contexto onde o processo vai ocorrendo e ainda da valorização que cada profissional faz das experiências que vai vivenciando. E pode ser influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos. As mudanças sociais que têm ocorrido na sociedade, os desafios colocados à escola, o leque de funções atribuídas hoje em dia aos professores são alguns dos aspectos que actualmente têm influenciado o desenvolvimento da identidade profissional dos professores.

No âmbito da identidade e desenvolvimento profissional dos professores, Marcelo (2009) analisa, ainda, como decorrem os processos de mudança nos professores. Os estudos realizados no domínio da formação inicial, têm dado especial atenção a um conceito subjacente aos processos de mudança nos professores, o conceito de crença, que o autor define como “as proposições, premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro” (p. 15) e que influenciam a forma como o professor aprende. As descobertas neste domínio têm demonstrado ser de grande importância pois têm ajudado a entender o porquê de muitas das acções ao nível do desenvolvimento profissional não se traduzirem em verdadeiras mudanças nas práticas de ensino e, por conseguinte, na aprendizagem dos alunos.

Diversos autores têm apresentado diferentes modelos que procuram explicitar as etapas do processo de desenvolvimento profissional dos professores. O modelo subjacente aos programas de desenvolvimento profissional (Figura 1) mostra que através da formação de professores, existe uma mudança no seu conhecimento e crenças. Esta mudança repercutir-se-á nas práticas de sala de aula, melhorando a qualidade do ensino, e por conseguinte os resultados da aprendizagem dos alunos (Marcelo, 2009).



Figura 1 – Modelo implícito no desenvolvimento profissional docente (Marcelo, 2009)

Apesar de ser este o modelo que está na base dos programas de desenvolvimento profissional, há autores como Guskey e Sparks (2002) e Clarke e Hollinsworth (2002) que o têm questionado, pois entendem que as etapas nos processos de mudança não decorrem da forma como no modelo é explicitado. Os primeiros consideram que os professores mudam as suas crenças comprovando na prática a exequibilidade e utilidade das novas práticas e os segundos apontam para um modelo em que a mudança ocorre através de processos de aplicação e reflexão.

Outro aspecto a ter em linha de conta quando estudamos o conceito de desenvolvimento profissional, diz respeito aos conhecimentos que são relevantes para a docência e seu desenvolvimento profissional.

No intuito de clarificar que tipo de conhecimento é esperado que os professores adquiram para a consecução da sua prática Cochran-Smith e Lytle (1999) distinguem três tipos de conhecimentos:

- Conhecimento *para* a prática: em que se trata de um conhecimento obtido durante a frequência universitária e que se baseia no conhecimento de conteúdos, teorias educativas, estratégias que vão permitir organizar melhor a prática.
- Conhecimento *na* prática: em que se trata de um conhecimento que é adquirido através da experiência e tomadas de decisão durante a prática em que o professor aprende através de um exercício de reflexão sobre a prática e a indagação e narrativa dessa prática.

- Conhecimento *da* prática: nesta forma de conhecimento prevalece a ideia de que o conhecimento é construído de forma colectiva através de comunidades de aprendizagem onde realizam projectos de desenvolvimento da escola, de formação, etc.

Em suma, há muito tempo que o professor deixou de ser visto como um simples técnico e transmissor das orientações do sistema educativo. Concordamos com Alarcão e Roldão (2010) quando referem que a ideia de professor, hoje, está relacionada com um

profissional que actua em contextos socioculturais e institucionais plurais, instáveis e complexos e nos quais se deseja assumir como interventor crítico, no sentido de proporcionar condições que garantam as aprendizagens e influenciem as comunidades. Esta concepção aponta para um profissional reflexivo e crítico que, no conhecimento de si, dos contextos, dos saberes e dos valores, e numa atitude de continuado e colaborativo questionamento, actua e toma decisões no sentido de educação de todos e de cada um, balizadas pelos interesses do bem comum, da justiça e do conhecimento. (p. 68)

O desenvolvimento profissional do professor constitui deste modo um processo evolutivo que decorre ao longo da sua carreira em que o professor é um actor central no seu crescimento pessoal e profissional. De realçar, também, que o desenvolvimento profissional pressupõe uma mudança no agir dos professores, ao nível das suas práticas de sala de aula. Neste sentido, é importante que se compreenda que este desenvolvimento não deve ser encarado como uma resposta às necessidades dos professores mas sim em resposta às necessidades aprendizagem dos alunos, com vista a uma melhoria nos seus resultados escolares. Desta forma é de igual modo importante salientar que estas necessidades apenas serão verdadeiramente satisfeitas se nas próprias escolas forem constituídas comunidades de aprendizagem que organizem formações e projectos que possam corresponder às necessidades educativas da instituição.

1.2.2 A SUPERVISÃO NA PRÁTICA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Uma das competências fulcrais que o professor deve desenvolver relaciona-se com o ser capaz de reflectir e investigar com sentido activo e crítico a sua prática para que desta forma consiga ter a capacidade de a modificar e melhorar. As práticas

pedagógicas, no âmbito da formação inicial de professores proporcionam ao formando um espaço de contacto com a realidade, durante o qual as experiências e vivências proporcionam reflexão sobre as suas práticas e as suas decisões. A reflexão é, assim, essencial à construção do ser, do saber e do agir e tem hoje em dia um lugar premente nos discursos sobre as finalidades educativas, quer no âmbito da formação de alunos quer também no âmbito da formação de professores. Vários autores como Schön, Dewey e Zeichner argumentam que a reflexão oferece um importante contributo no desenvolvimento pessoal e profissional do professor se inserido num processo de mudança que passa pela alteração das crenças, conhecimentos e formas de trabalhar do professor (Lima e Ponte, 2001). Schön (1987) desenvolve o conceito de professor reflexivo e explica a sua concepção de saber profissional em noções como a de pesquisa e de experimentação na prática referindo que é pela observação e reflexão sobre as acções que o conhecimento emerge.

A resposta aos problemas e conflitos da prática passa por todo um saber e um saber fazer e actuar, enriquecido pela experiência e mobilizado por um processo de reflexão/acção/reflexão. As práticas reflexivas podem deste modo constituir-se como uma forma de lidar com a insegurança, encorajando e motivando os professores (Ponte & Lima, 2001). Segundo Oliveira e Serrazina (2002), “os professores que reflectem em acção e sobre a acção estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino” (p. 35). Desta forma, estamos de acordo com as palavras de Schön (1992) quando refere que é necessário “incrementar os *practicums* reflexivos (...) e estimular a sua criação na formação inicial” (p. 91). É por isso que a formação dos professores está, cada vez mais, assente num modelo de supervisão pedagógica centrado em processos de participação activa, de reflexão e colaboração conjunta e de espírito democrático aberto à mudança. O processo de supervisão deve ser entendido como uma actividade de apoio, orientação e regulação com uma grande dimensão formativa. A sua natureza questionadora, analítica, interpretativa e reflexiva constitui-se como alicerce para o desenvolvimento profissional do professor e deve proporcionar o desenvolvimento de capacidades e atitudes promotoras de um desempenho profissional reflexivo e autónomo conforme explicitam Alarcão e Tavares (1987),

1) Espírito de auto-formação e desenvolvimento.

- 2) Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência.
 - 3) Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas.
 - 4) Capacidade de reflectir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo.
 - 6) Consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos.
 - 7) Entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes.
 - 8) Capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo.
- (p. 72)

Importa, neste momento, clarificar o conceito de supervisão dada a sua relevância na compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Alarcão e Tavares (1987) definem supervisão como sendo um processo “em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p.18). Trata-se de um processo dirigido ao ensino e à aprendizagem e tem por objecto a qualidade do ensino (Alarcão, 2001). No mesmo sentido vai a definição apresentada por Vieira (1993) que considera que a supervisão compreende uma “actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação” (p. 22) em que supervisor e formando são igualmente responsáveis na grande tarefa de construção de conhecimento profissional resultante da interacção constante entre a teoria e a prática. O supervisor é aquele que proporciona as condições para que os professores reflectam e ajam de uma forma colaborativa, crítica e indagadora e com um espírito de investigação que é hoje absolutamente necessário.

A actividade profissional dos professores, embora tenha o seu início na formação inicial, esta não é suficiente para desenvolver na sua plenitude todas as competências necessárias para que o professor consiga fazer face aos desafios que a escola hoje oferece. O crescimento pessoal e profissional do professor ocorre ao longo da sua vida, durante a qual se desenvolvem capacidades de investigação e reflexão bem como competências curriculares e pedagógico-didácticas, valores e atitudes pessoais e relacionais. Neste sentido compreendemos que a aprendizagem ao longo da vida é cada vez mais uma necessidade premente na profissão docente, pois há que fazer face às

exigências da sociedade do conhecimento e da diversidade cultural. No âmbito das novas políticas educativas, é visível a aposta na formação de professores para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, tal como é destacado no Dec-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro, sobre a habilitação profissional para a docência. Neste diploma surgem definidas as condições necessárias à obtenção da habilitação profissional para a docência, determinando que a obtenção da mesma é condição indispensável para o desempenho dos professores quer no ensino público, quer no ensino privado.

Entendendo que o processo de supervisão pedagógica não deve unicamente abranger os jovens professores em formação inicial, pois o desenvolvimento profissional acontece ao longo de toda a carreira, Alarcão (2003) vai mais longe na explicitação do conceito de supervisão, expandindo-o a um contexto mais abrangente de escola. Assim sendo, define supervisão como um processo de “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos agentes” (p. 54). A formação inicial está assim inserida num contexto mais abrangente que é, segundo Alarcão (2009) “a supervisão da escola e a supervisão da formação contínua” (p. 120) em que todas estas dimensões se interligam.

1.2.3 OS PRIMEIROS ANOS DE TRABALHO DOS PROFESSORES

Segundo Alarcão (2001) “como actor social” (p. 23) a actividade do professor centra-se, cada vez mais, na confluência de uma multiplicidade de dimensões, desde a dimensão político-administrativa até à curricular-pedagógica. Essa complexidade pode suscitar ansiedades e receios, tornando os primeiros anos de carreira do professor fulcrais para o seu futuro.

A motivação que leva muitos professores a optar pela profissão docente é, muitas vezes, originada por uma ideologia romântica da profissão ou, noutros casos, é influenciada por momentos, pessoas e professores com quem conviveram e partilharam experiências durante o seu percurso escolar. Para outros, é uma opção somente pensada à entrada do ensino superior, sobre a pressão de que formação profissional escolher. Sejam quais forem as motivações que conduzem os jovens formandos a optarem por

esta profissão, o certo é que as suas motivações terão influência no seu desempenho na formação inicial e mais tarde na sua actividade profissional (Oliveira, 2004).

As representações que o jovem professor constrói sobre a profissão, particularmente sobre o papel do professor “começam a formar-se mesmo antes da sua prática profissional” (Carvalho & César, 1996 p. 63) e são “influenciadas pelas suas vivências enquanto alunos e pelas problemáticas debatidas na sua formação inicial universitária” (p. 63) e, também, pelas identidades do grupo profissional e pelas imagens que a sociedade constrói em relação à sua classe profissional. As histórias pessoais e profissionais dos professores e as circunstâncias e disposições do momento têm influência no desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

O conhecimento profissional dos professores não contempla apenas as temáticas da área disciplinar que o professor lecciona. Este vai muito mais além, contempla inclusivamente “aspectos ligados a outras dimensões do saber, como o saber-fazer e o saber-ser.” (Ponte, Galvão, Trigo-Santos & Oliveira, 2001, p. 32). Para estes autores, este conhecimento é fundamental para o desempenho das suas funções enquanto profissional docente e está intimamente ligado ao contexto em que o professor exerce a sua prática. A formação dos professores deve, deste modo, proporcionar aos jovens formandos “não só a informação, os métodos e as técnicas de base, mas também a formação pessoal e social, adequadas ao exercício da função” (Salema, 2003, p. 494).

Considera-se que um jovem professor que termina a sua formação inicial está ainda longe de ser um profissional detentor de todo o conhecimento necessário à consecução da sua prática profissional. Para Ponte (1994a) “os conhecimentos e competências adquiridos antes e durante a sua formação inicial são manifestamente insuficientes para o exercício das suas funções ao longo de toda a carreira” (p. 10). Desta forma, o professor encontra-se ao longo da sua vida, em constante desenvolvimento pessoal e profissional. No entanto, os primeiros anos da profissão de docente são cruciais nesse processo. Neste período de tempo ocorre um processo de socialização (Dubar, 1997) durante o qual o jovem professor deve ter a capacidade de assumir os papéis, as normas e os valores da sua profissão como nos testemunha Lisboa (2005) numa comunicação apresentada nas Jornadas da Prática Pedagógica IV da Licenciatura em Ensino Básico do 1.º ciclo, no Instituto de Estudos da Criança na Universidade do Minho.

Entrar no mundo do trabalho é sempre um choque, porque é a nossa vida a desbravar uma nova etapa. É sem dúvida um passo marcante, uma vez que há um desafio e um teste às nossas capacidades, às nossas escolhas, à nossa competência (...) Como período de transição para um novo patamar é um período de ansiedade, insegurança, expectativas, algumas dificuldades...

- Existem novas tarefas a realizar;
- Um novo papel social a desempenhar: passamos a cidadãos activos;
- Um novo papel profissional: passamos de um prolongado papel de estudante para um novíssimo papel de professores;
- Uma nova etapa de vida se afigura: passamos de jovens a adultas. (p. 27)

A entrada na profissão é para o jovem professor um período caracterizado por uma intensa interiorização de procedimentos e rotinas e pela aprendizagem de novos conhecimentos quer no âmbito das práticas de sala de aula, quer na relação com os alunos, quer fora da sala e na relação com toda a comunidade educativa. É pois, neste período inicial da carreira do professor que o professor aprende a ensinar. Segundo Oliveira (2004) é nesta “fase, que os jovens professores precisam de provar a si mesmos e aos outros - colegas, alunos, Encarregados de Educação e funcionários da escola - que são capazes de desenvolver as práticas características da profissão” (p. 113).

Actualmente, com as sucessivas transformações da escola, não é fácil a entrada de um jovem adulto na carreira docente, podendo revelar-se frustrante e provocar uma crise de identidade que poderão conduzir a um cedo abandono da profissão, como sublinha Ponte (1998) que menciona várias dificuldades sentidas pelo jovem professor quando chega à escola.

O jovem professor vê-se de repente com 5 turmas, completamente entregue a si próprio, e muitas vezes sente-se olhado com uma certa desconfiança pelos colegas mais experientes. Em vez de aproveitar a energia e criatividade dos jovens professores, as escolas, talvez sem dar por isso, tornam-lhes a vida difícil, não favorecendo a sua socialização, não lhes pondo à disposição os meios e recursos existentes e, (...) não os enquadrando com o calor humano que tão importante seria neste momento da sua vida profissional. O período que podia ser extremamente produtivo, de experimentação de

novas ideias, de envolvimento em novos projectos é, muitas vezes, a antecâmara de uma relação difícil e desencantada com a profissão. (p. 33)

As investigações, neste âmbito, têm demonstrado que os dilemas e conflitos sentidos pelos professores nos primeiros anos da sua carreira, associados à falta de apoio por parte de outros com maior experiência poderá conduzir a um comprometimento da qualidade do ensino e a uma desilusão e insatisfação profissional influenciando deste modo negativamente o percurso profissional dos professores.

Vários autores, como Braga (2001), Ponte et al (2001) e Silva (1997), referem que estes primeiros anos de trabalho dos jovens professores podem ser acompanhados por programas de indução, como os mesmos referem já acontecer em alguns países, construídos com base em acções de acompanhamento e de apoio ao jovem professor. Estes programas de indução teriam como objectivo “o de ajudar à integração profissional dos novos docentes, permitindo-lhes relativizar o seu ideal sem o perder; e o de ajudar o colectivo escolar a passar um patamar de funcionamento de maior qualidade” (Lopes, 2005, p. 91). Segundo Ponte e seus colaboradores (2001), muito embora, no nosso país, a indução profissional esteja contemplada na legislação, esta nunca foi regulamentada nem colocada em prática.

Entendendo que o início da carreira de docente não é fácil para os jovens professores é importante perceber quais os dilemas e conflitos vivenciados por estes nos seus primeiros anos de trabalho e quais as razões que os mesmos apontam para estes dilemas e conflitos terem lugar. De acordo com Silva (1997),

o corte entre o ideal e o real, ou seja, entre a teoria, adquirida durante a formação inicial, e a realidade da vida na escola, a ambiguidade do papel por esta desempenhado numa sociedade caracterizada por constantes mudanças, a multiplicidade de papéis que estão cometidos aos professores, logo a partir do seu primeiro dia de profissão, transformam a etapa de iniciação num contexto propício ao aparecimento de dilemas. (p. 57)

Diversos estudos têm sido realizados com a intenção de identificar os principais problemas que enfrentam os professores em início de carreira. Por exemplo, Ponte e seus colaboradores (2001) realizaram seis estudos de caso tendo como intenção caracterizar a situação e os problemas vividos por jovens professores diplomados pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa no seu primeiro e/ou segundo ano de

actividade profissional. Durante a sua consecução, Ponte e seus colaboradores (2001) recolheram informação relativa às: a) prática lectiva dos jovens professores, em particular no que diz respeito às rotinas de gestão de tempos e espaços e os modos de resolução de problemas em diferentes contextos educativos; b) imagens que tinham sobre a formação inicial e sua influência na prática diária; c) necessidades de formação e de apoio que sentem nos seus projectos profissionais.

Nesta investigação, os investigadores agruparam as dificuldades sentidas pelos jovens professores em três grandes grupos. O primeiro grupo dizia respeito às dificuldades sentidas em relação aos alunos ao nível da indisciplina e falta de motivação dos alunos. O segundo grupo contemplava as dificuldades sentidas ao nível do conhecimento didáctico e de gestão de sala de aula. E, por fim, o terceiro grupo dizia respeito às condições de trabalho. Neste âmbito, segundo Ponte e seus colaboradores (2001), alguns dos aspectos apontados pelos jovens professores foram:

a pressão do tempo, o excessivo número de alunos por turma, a falta de informação sobre a escola e os alunos, a motivação dos pais e colegas, a carência ou má qualidade dos materiais disponíveis, a qualidade dos locais, as tarefas de preparação do trabalho escolar e o seu horário. (p. 32)

De acordo com os mesmos autores as dificuldades mencionadas pelos professores estão interligadas. As dificuldades no controlo da disciplina tem a ver com o professor revelar dificuldade na gestão da sala de aula, o que por sua vez se relaciona com o número de alunos da turma e com o deficiente enquadramento por parte das estruturas pedagógicas da escola. Já no que diz respeito à motivação dos alunos, os autores justificam com a forma como as actividades lhes são apresentadas que, talvez pela carência de materiais pedagógicos e pelo difícil acesso às novas tecnologias, estas não se mostrem interessantes.

Num outro estudo realizado por Serrazina e Oliveira (2002) envolvendo professoras de uma escola do 1º ciclo em início de carreira, as professoras reconhecem que as primeiras pressões e dificuldades sentidas remetem para a construção de uma relação entre a escola/família apontando esta situação como uma das falhas da formação inicial, que não parece valorizar este aspecto. Neste sentido, considerando importante

estabelecer uma boa ligação com as famílias, as professoras referem que é através de pequenos episódios que vão aprendendo a lidar com os pais.

Analisar estas dificuldades sentidas pelos professores e entender como as mesmas se relacionam entre si poderá ajudar, não só a descobrir qual a sua origem mas também pode permitir o encontrar de soluções para que os professores as possam ultrapassar. É mais uma vez aqui que reside a importância da investigação.

Lançando um olhar sobre as dificuldades sentidas pelos professores no início da carreira há que entender as mesmas numa outra perspectiva. Na verdade, muito embora os conflitos e dilemas vividos pelos professores no seu início de carreira possam ser verdadeiramente perturbadores, estes podem igualmente ser entendidos como desafios se os professores reflectirem sobre eles e procurarem soluções que os ajudem a resolvê-los. Esta acção/reflexão/acção ajudará no desenvolvimento pessoal e profissional do jovem professor.

Para que os jovens professores aprendam a gerir os dilemas e conflitos sentidos no início da sua actividade profissional, em lugar de representarem para eles uma fonte de frustrações, ansiedades e desmotivação profissional, a supervisão assume aqui um lugar de destaque. Para tal, os professores devem elaborar e desenvolver, de acordo com as características da comunidade escolar, um projecto próprio e contínuo de formação que possibilite tornarem-se mais abertos à mudança e desenvolverem-se pessoal e profissionalmente (Silva, 1997). Este será um trabalho que deverá ser realizado em conjunto com um professor ou professores mais experiente (s) que oferecerão o apoio ao jovem professor, numa perspectiva de comunidade de aprendizagem Marcelo (2009).

Segundo Silva (1997) esta supervisão parece constituir um importante caminho para os professores, contribuindo para o aperfeiçoamento da sua competência pedagógica. A supervisão poderá contribuir para melhorar o percurso pessoal e profissional dos professores principiantes, “ajudando-os nas suas tomadas de decisão, beneficiando as suas relações consigo próprios e com os outros” (p. 59). Acreditamos que, para além da formação neste âmbito, como a que me foi possível realizar, o trabalho colaborativo na escola entre os professores mais e menos experientes pode revelar-se extremamente útil e poderoso na conjugação de esforços e procura de soluções.

CAPÍTULO 2

PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA

2.1 PROBLEMATIZAÇÃO

Com a globalização, novas exigências se colocam à sociedade actual que tem vindo a sofrer transformações numa movimentação global, na qual a acção educativa se inscreve e é configurada por diversos contextos que lançam à escola novos desafios, designadamente aos professores, alunos e suas famílias. Como afirma Perrenoud (1999),

As sociedades transformam-se, fazem-se e desfazem-se. As tecnologias mudam o trabalho, a comunicação, a vida quotidiana e mesmo o pensamento. As desigualdades deslocam-se, agravam-se e recriam-se em novos territórios. Os actores estão ligados a múltiplos campos sociais, a modernidade não permite a ninguém proteger-se das contradições do mundo. (p. 5)

Hoje, o professor precisa de ter a capacidade para compreender esta sociedade do conhecimento em que os alunos vivem e na qual vão trabalhar. As actuais políticas educativas reclamam dos agentes educativos, a construção de redes de comunicação mais adaptadas, com o propósito de uma melhor compreensão mútua e colaboração entre si, assente numa união partilhada de esforços para actuar perante situações complexas que, diariamente, são vivenciadas por professores e alunos nas comunidades escolares (Silva, 2003). Deste modo, o desenvolvimento profissional do professor converteu-se numa actividade,

que inclui muito mais do que um só professor agindo como um indivíduo (...). O desenvolvimento profissional actual é um assunto de grupos de professores, trabalhando frequentemente com especialistas, supervisores, administradores, orientadores, pais e muitas outras pessoas que estão ligadas à escola moderna. (Garcia, 1999, p. 282)

O desenvolvimento pessoal e profissional do professor é inerente à própria profissionalidade docente. Segundo Oliveira (2004) o desenvolvimento profissional pode ser entendido como um processo de aprendizagem ao longo da vida conferindo mudanças qualitativas nas perspectivas e práticas dos professores.

Nos primeiros anos da vida profissional do professor ocorre um intenso processo de socialização. O professor apropria conhecimentos, modelos, valores e símbolos da sua profissão que passam a fazer parte da sua identidade e que o ajudam no processo de adaptação ao meio social a que, a partir de um dado momento, pertence (Ponte, Galvão, Trigo-Santos & Oliveira, 2001). Algumas investigações realizadas neste âmbito revelaram que este período inicial, da carreira do jovem professor é crucial para o seu desenvolvimento profissional já que este encontra-se “entregue a si próprio, tendo de construir formas de lidar com toda uma variedade de papéis profissionais, em condições variadas e, muitas vezes, bastante adversas” (Ponte et al, 2001, p. 31). No início da carreira dos professores, os problemas e as dificuldades que lhes surgem, bem como a forma como ultrapassam os obstáculos, são de grande importância na construção de um percurso e de um projecto profissional consistente.

Para Ponte e seus colaboradores (2001), o conhecimento profissional do professor constitui uma componente decisiva para o desempenho das diversas actividades profissionais do professor, o qual apresenta numerosas facetas e dimensões, que orientam e regulam a prática profissional num processo de actuação e monitorização sistemática, através da experimentação e reflexão, que Alarcão e Tavares (1987) designam por supervisão. Esta reflexão tem vindo a ganhar, nos actuais discursos sobre as finalidades educativas, uma forte tónica por se tratar de um elemento fundamental no desenvolvimento da aprendizagem, na construção do saber e do agir do professor.

Fruto deste processo de experimentação e reflexão, a presente investigação tem como foco principal o estudo da relação escola/família numa instituição de ensino privado do 1º ciclo, onde a investigadora é professora. Muito embora a instituição estudada abranja valências como creche, jardim-de-infância, 1.º ciclo e sala de estudo, decidimos focar-nos apenas no 1.º ciclo.

Na socialização do indivíduo há dois agentes que, ao longo da vida, assumem uma importância particular: a família e a escola. A família é um dos agentes primários de socialização dos indivíduos desde o seu nascimento. À família cabe criar mecanismos e disponibilizar instrumentos que favoreçam a socialização dos mais novos, como normas, saberes culturais e valores específicos da comunidade em que vivem. Segundo Valente (1989), “a aprendizagem das relações interpessoais inicia-se na

família, mas a escola é um lugar importante para o desenvolvimento e reflexão sobre a própria aprendizagem” (p. 135).

O primeiro estudo no âmbito da relação escola/família, no nosso país foi coordenado pelo investigador Don Davies (1989) e colaboradores no qual, como em outros coordenados pelo mesmo investigador mas realizados nos Estados Unidos, evidenciou que quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm um melhor aproveitamento escolar.

Como podem os pais envolver-se na educação dos filhos?

Um trabalho colaborativo da escola com os pais pode ocorrer sob múltiplas formas como, por exemplo, ao nível da comunicação, trabalho voluntário na escola, apoio educativo em casa, participação na tomada de decisões, entre outras. No entanto, o que compete à escola e o que compete à família nem sempre se torna claro. Por diversas vezes a relação entre pais e professores tem sido pautada por conflitos de interesses, causando constrangimentos a nível relacional. É preciso entender que a construção de uma relação entre a escola e a família deve ter como objectivo o sucesso educativo dos alunos e que os professores têm responsabilidades na aproximação das famílias ao processo educativo dos educandos. Para tal, é necessário um conhecimento aprofundado e sistematizado das mesmas, que passa não só por um levantamento das características sociais, económicas e culturais da população escolar, mas também pelo esforço em trazer até à escola as famílias. É através desta aproximação que se pretende propiciar um adequado trabalho colaborativo entre escola e família para, assim, se construir um ambiente saudável de aprendizagem para os alunos (Villas-Boas, 2001).

A relação entre estas dimensões, escola e família, tem sido largamente discutida. Davies e seus colaboradores (1989) caracterizam a relação entre a escola e a família como “uma via bidireccional de boas relações entre a escola e o lar, pavimentada com uma boa retórica de envolvimento, participação, cooperação e parceria casa-escola. No entanto, parece não haver muito trânsito nesta rua de dois sentidos”. (p. 30)

Na instituição onde o presente estudo se realizou ao longo do ano, não só a um nível particular (no dia-a-dia de cada turma), mas também em certas iniciativas em que todas as valências estão envolvidas, as famílias, em diversos momentos, são convidadas a colaborar e a participarem em actividades promovidas pelos docentes e direcção pedagógica da escola. No projecto educativo da instituição, a colaboração das famílias e

o seu envolvimento na vida escolar dos alunos é vista como um elemento essencial na integração das crianças e nos seus desempenhos académicos.

Tendo isto presente, a opção por se desenvolver um estudo sobre a relação escola/família, nomeadamente no ensino privado e no 1.º ciclo do ensino básico deveu-se a duas razões principais: em primeiro lugar, por a investigadora pretender estudar e aprofundar esta temática; em segundo lugar, por os encarregados de educação, sobretudo (mas não só) dos alunos que iniciam o 1.º ano de escolaridade revelarem, em diversos momentos do processo de aprendizagem dos educandos, algumas expectativas a respeito das aprendizagens que são, ou não, efectuadas, mas também a respeito da relação que os alunos estabelecem com o professor e com os colegas de turma. Estas expectativas nem sempre são fáceis de gerir por parte dos professores.

Num estudo inserido no âmbito da formação de professores, conduzido por Villas-Boas (2001), cujo foco central era a relação escola/família, refere que, embora os professores considerem importante a aproximação das famílias à escola, estes temem uma demasiada intromissão por parte dos encarregados de educação no trabalho que desenvolvem com os alunos.

Foi, portanto, neste contexto que o problema iniciador desta investigação surgiu e que consiste na influência das vivências e expectativas dos encarregados de educação, nomeadamente em relação às aprendizagens dos educandos, à adaptação à escola e à relação que os educandos estabelecem com os professores e colegas, na construção da relação entre a escola e a família. Com base neste problema delinearam-se os seguintes objectivos: (i) Conhecer as vivências e expectativas sobre a escola, de encarregados de educação de crianças do 1.º ciclo quando estas iniciaram o 1.º ano deste nível de ensino; (ii) Identificar as expectativas dos encarregados de educação a respeito da escola onde matriculam os seus educandos; (iii) Compreender como as expectativas dos encarregados de educação influenciam a escolha da instituição onde os educandos dão início ao 1.º ciclo do ensino básico; (iv) Analisar e reflectir sobre as iniciativas que os professores desenvolvem no sentido de contribuírem para a construção da relação escola/família e o impacto no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Decorrentes do problema em estudo, formularam-se as seguintes questões de investigação:

1.^a Que expectativas tinham sobre a escola os encarregados de educação de crianças do 1.º ciclo, quando estas iniciaram a escolaridade nesta instituição?

2.^a Quais as expectativas dos encarregados de educação sobre o percurso escolar dos filhos quando iniciam o 1.º ano do 1.º ciclo na escola onde se vai realizar a investigação?

3.^a De que modo estas expectativas influenciam/influenciaram a escolha da escola onde matriculam os filhos?

4.^a Como é que os encarregados de educação e os professores desta instituição contribuem para a construção da relação escola/família?

2.2 OPÇÕES METODOLÓGICAS

Numa dada investigação há um conjunto de opções metodológicas a fazer e que têm a ver com o problema que se pretende estudar, os objectivos da própria investigação e as questões de partida. Como sublinha Merriam (1988) as escolhas que se fazem a nível metodológico estão ligadas ao problema em estudo e às questões que ele suscita. Porém, o modo como o investigador perspectiva o mundo à sua volta, em certa medida, também influencia as suas opções do ponto de vista metodológico (van der Maren, 1996).

2.2.1 ABORDAGEM INTERPRETATIVA

A principal intenção, ao realizarmos esta investigação, era conhecer e compreender a relação entre a escola e a família de uma instituição de ensino privado, observando e analisando diversas iniciativas onde os vários agentes desta relação participaram. Deste modo, atendendo ao problema e às questões de investigação que formulámos seguimos uma abordagem interpretativa e adoptámos um *design* de estudo de caso.

O paradigma interpretativo funda-se no pressuposto de que o mundo é construído por meio de actores sociais que, em cada momento, vão construindo o significado social dos acontecimentos e fenómenos do presente, re-interpretando o

passado (Santos, 2000). Este paradigma de investigação “centra-se no significado humano da vida social e na sua clarificação e exposição por parte do investigador” (Erickson, 1986, p. 135). Segundo este autor o objectivo primordial é desenvolver e aprofundar o conhecimento de uma dada situação num dado contexto. Esta abordagem assume que o mundo é resultado de interacções e percepções pessoais (Merriam, 1988), pelo que a ênfase em investigações desta natureza está na interpretação dos fenómenos e acontecimentos que nele ocorrem (Erickson, 1986).

Nesta abordagem, os dados são recolhidos sendo o investigador um dos principais instrumentos e a compreensão do mundo subjectivo da experiência humana a principal preocupação (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Interessa que a descrição dos dados relativos a pessoas, locais e conversas seja pormenorizada e que o processo de investigação seja valorizado. Através de sucessivas análises de fenómenos semelhantes e distintos vai-se construindo uma interpretação que amplia a compreensão do fenómeno em estudo.

Segundo Merriam (1988), a “compreensão de como as pessoas dão sentido às suas vidas, o que experimentaram, como interpretam essas experiências e como estruturam os seus mundos sociais” (p. 20) é de uma importância vital numa abordagem de natureza interpretativa. Do mesmo modo, Denzin (1998) afirma que “nas ciências sociais só há lugar para a interpretação. Nada fala por si mesmo” (p. 313) e que “atribuir sentido ao que se aprendeu é a arte da interpretação” (p. 313). Neste sentido, a investigação presente assume um cunho interpretativo pois cabe à investigadora dar sentido ao que observou e recolheu, não só por meio de documentos consultados, mas principalmente através dos testemunhos dos diversos participantes no estudo.

O paradigma no qual uma investigação se centra deverá estar de acordo com o objecto, problema e questões em estudo e deverá atender ainda às características do problema que pretendemos estudar (Patton, 1990; Reichardt & Cook, 1979). Por isso, optámos por realizar uma investigação de natureza interpretativa por, através dela, pretendemos observar e registar momentos de forte interacção social entre encarregados de educação, alunos e professores, percebendo como estes se relacionam, como reagem, como vivem essas experiências. Pretendíamos ainda ouvir, analisar e compreender como cada um dos intervenientes desta relação escola/família percebem o seu papel e o dos outros na aprendizagem dos alunos e, também, identificar e

aprofundar como se constrói esta relação nesta instituição, compreendendo e percebendo o como e o porquê de algumas das suas inconsistências. Deste modo, com esta investigação estávamos sobretudo interessados em aprofundar o conhecimento a respeito de um fenómeno da vida real, que tem lugar num determinado tempo e num determinado contexto.

2.2.2 ESTUDO DE CASO

Autores como Yin (2005) e Punch (1998) afirmam que, tal como a expressão “caso” indica, este tipo de *design* define-se como sendo um estudo detalhado e profundo de um caso ou de vários casos, de forma contextualizada. Para Coutinho e Chaves (2002), a finalidade é “holística (sistémica, ampla, integrada) (...) pois visa preservar e compreender o “caso” no seu todo e a sua unicidade” (p. 223, com aspas no original). Segundo Merriam (1988) este é, portanto, o *design* de investigação mais adequado quando se pretende conhecer o “como” e os “porquês” de um fenómeno ou identidade bem definida, em que o investigador não tem controlo sobre os acontecimentos, nem tão pouco lhe é possível ou desejável manipular as causas potenciais do comportamento dos participantes.

Merriam (1988) caracteriza este *design* de investigação como sendo:

- particular, já que o centro de interesse é o caso que se pretende estudar e que pode ser uma situação, um fenómeno, um acontecimento, uma pessoa ou até uma instituição;
- descritivo já que o produto final é uma descrição rica e profunda do caso em que se descrevem e interpretam as múltiplas interacções;
- indutivo pois implica um raciocínio que parte de um determinado problema e que, por meio de uma sequência de operações cognitivas, chega a conceitos mais gerais das consequências ao principio, da experiência à teoria relacionando-se com as crenças e preconceitos e suposições do leitor.

Outros autores têm procurado classificar os diversos estudos de caso como, por exemplo, Stake (1995/2007), que considera três tipos de estudo de caso:

- instrumental, quando um caso é examinado para alcançar um conhecimento mais profundo sobre um assunto, para refinar uma teoria, para proporcionar

conhecimento sobre algo que não é exclusivamente o caso em si; o estudo de caso funciona como um instrumento para compreender outros fenómenos.

- colectivo, quando o estudo se estende a vários casos para possibilitar, pela comparação, um conhecimento mais profundo sobre o fenómeno, população ou condição;

- intrínseco, quando o objectivo principal do investigador é a compreensão de um caso particular, que contém em si mesmo o interesse da investigação.

A propósito do estudo de caso intrínseco, Stake (1995/2007) refere,

quando sentimos curiosidade acerca de uma determinada actividade ou quando assumimos a responsabilidade de avaliar um programa. Estamos interessados nele, não apenas porque ao estudá-lo aprendemos sobre outros casos ou sobre um problema em geral, mas também porque precisamos de aprender sobre este caso em particular. Temos um interesse intrínseco no caso. (p. 19)

De acordo com o problema e questões de investigação, o presente estudo assumiu-se como um estudo de caso intrínseco visto a investigadora pretender compreender melhor, e em particular, a relação escola/família do 1º ciclo de uma determinada instituição de ensino privado, sendo o interesse resultante da particularidade desse caso.

Segundo Ponte (1994b), as principais críticas feitas a este *design* de investigação dizem respeito à impossibilidade de este tipo de estudo permitir a generalização dos resultados. Estas críticas, segundo o mesmo autor, tomam lugar se subentendermos uma abordagem positivista, que assenta em enunciados que pretendem a formulação de “leis gerais” ou “generalizações”, eventualmente “verificáveis”. Contudo, em educação, pela grande complexidade das situações educativas e pelas mesmas serem vividas por actores humanos, com uma multiplicidade de intenções e significados, a abordagem positivista torna-se desadequada. Ponte (1994b) considera, assim, que num estudo deste tipo não faz qualquer sentido a formulação de conclusões sob a forma de proposições gerais. A aplicação, ou não, de aspectos evidenciados por uma investigação de estudo de caso fica a cargo dos leitores que deles têm um conhecimento mais directo, o que Merriam (1988) denomina por generalização do leitor. Stake (1995/2007), ainda acerca deste assunto, explica que as generalizações em estudo de caso “são conclusões tiradas

através do envolvimento pessoal nos assuntos do quotidiano ou através da experiência vicária tão bem construída que a pessoa sente como se lhe tivesse acontecido a si própria” (p. 101). Este autor acrescenta, ainda, que as “descrições detalhadas assumem um papel fundamental, na medida em que dão ao leitor a possibilidade de confrontar com outros casos, e, neste sentido, a análise de um caso de sucesso pode permitir a construção de outros casos de sucesso, a partir de «generalizações naturalistas»” (Stake, 1995/2007, p. 101, com aspas no original). Assim embora este estudo não tenha a intenção de fazer qualquer generalização, há possibilidade do leitor retirar alguma informação útil sobre a relação entre a escola e a família, a partir dos resultados e da sua interpretação, podendo confrontar com outros casos semelhantes.

2.3 CONTEXTUALIZAÇÃO

Desenvolver a investigação nesta instituição de ensino privado teve a ver com a investigadora também ser professora na instituição, desde há quatro anos, bem como as análises e reflexões que temos vindo a fazer sobre as questões da relação escola/família. Neste contexto, decidimos qual o problema, definimos objectivos para o estudo e delineámos as questões de investigação. De referir que o conhecimento que a investigadora tinha do funcionamento da instituição permitiu uma selecção mais adequada dos informadores privilegiados para este estudo e dos momentos mais relevantes a serem observados. Para além disso, o acesso a grande parte da informação relativa à instituição, seu funcionamento e metas a atingir, foram-lhe mais facilmente facultados.

2.3.1 A INSTITUIÇÃO

A escola onde a investigação teve lugar é uma instituição de ensino privado. Trata-se de uma sociedade formada por duas educadoras de infância e uma enfermeira pediatra que, juntas, assumem a direcção executiva da mesma.

Situada no distrito de Setúbal, esta instituição iniciou a sua actividade em 1996, embora, numa primeira fase, noutras instalações que não as actuais. Devido à insistente procura de vagas por parte dos encarregados de educação, houve necessidade de se proceder à sua ampliação, que se traduziu na construção de um novo edifício,

construído de raiz e que abriu em 2002. Sendo um edifício maior, para além dos dois níveis de ensino que já oferecia (creche e jardim-de-infância), a direcção desta instituição resolveu apostar também na abertura de mais uma valência, o 1.º ciclo, que está em funcionamento desde 2002. Atendendo a que a procura de salas de estudo e Ateliês de Tempos Livres (ATL) tem sido cada vez maior, por parte dos encarregados de educação que residem no meio envolvente, no início do ano lectivo em que decorreu a investigação, 2008/2009, a instituição colocou em funcionamento uma academia de estudo (sala de estudo e ATL) do 2.º ao 3.º ciclo do ensino básico.

A maioria dos alunos que frequentam esta instituição residem na localidade onde ela está localizada e/ou nas localidades vizinhas. De acordo com informações recolhidas no Projecto Educativo de Escola e nos processos dos alunos, os encarregados de educação dos alunos das turmas do 2.º, 3.º e 4.º ano do 1.º ciclo eram 88,5 % do género feminino e 11,5% do género masculino. As suas idades estavam maioritariamente situadas entre os 30 e 40 anos. A respeito das habilitações literárias observou-se que 33% concluiu os estudos com o 12.º ano e que 60% possuía um curso superior. As suas profissões eram muito diversas destacando-se em maior número as relacionadas com a educação (professoras e educadoras) e a saúde (enfermeiras). Quanto ao número de filhos, este variava entre um (38,5%), dois (60%) e três filhos (2%); Dez dos encarregados de educação tinham o segundo filho também no colégio mas no jardim-de-infância ou creche e/ou 1.º ciclo.

A população escolar que forma o 1.º ciclo do ensino básico, apresenta ainda alguns alunos categorizados como tendo necessidades educativas especiais (NEE): síndrome de Asperger, autismo, défice de atenção/concentração, entre outros casos.

No que respeita ao meio envolvente, esta instituição está localizada num zona sobretudo residencial em que o sector terciário é o que se encontra mais desenvolvido. De referir que no ano lectivo 2006/2007, abriu uma escola pública integrada (que abrange desde o jardim-de-infância até ao 3.º ciclo do ensino básico) a poucos metros da instituição que estudámos e que tem sido motivo de alguma preocupação por parte da direcção da instituição dado que o número de alunos que a frequentam tem vindo a diminuir, sobretudo no 1.º ciclo. O número total de alunos de todas as valências, no início do ano de 2008/2009 era de 180 (num valor esperado acima dos 200) e no 1.º ciclo é de 67 (com um valor esperado de 100 alunos).

As instalações da escola concentram-se num único edifício com piso -1, 1 e rés-do-chão. No rés-do-chão situa-se a entrada principal da escola, que conduz a um átrio central. Ainda neste piso, no corredor do lado esquerdo deste átrio, situa-se o berçário, as três salas de creche, a secretaria, o gabinete da direcção e a sala de estudo/ATL. No corredor do lado direito do átrio situam-se as quatro salas de jardim-de-infância, a sala de pessoal e o refeitório. Os acessos aos Pisos -1 e 1 fazem-se também pelo átrio central, por escada ou por elevador.

No Piso 1, situam-se as quatro salas do 1.º ciclo a funcionar, todas elas, desde o ano lectivo de 2007/2008. No corredor do lado direito encontram-se as salas do 1.º e 4.º ano de escolaridade e, ainda, uma sala centro de recursos. No corredor do lado esquerdo estão as salas do 2.º e 3.º anos de escolaridade, respectivamente e, ainda, uma sala de reuniões.

As salas do 1.º ciclo do ensino básico não estão equipadas com computadores. Apenas o centro de recursos se encontra equipado com dois computadores, muito embora ainda sem acesso à internet. Estes computadores são para uso dos alunos e pessoal docente. Apenas a secretaria apresenta um computador ligado à internet. De momento ainda não existe biblioteca.

No Piso -1 encontra-se o ginásio, no qual decorrem as aulas de expressão Físico-Motora e actividades extra-curriculares ligadas ao desporto. Este ginásio, em termos de recursos, está ainda a ser equipado.

Esta instituição apresenta ainda um recreio exterior, nas traseiras das instalações, que é utilizado pelos alunos do 1.º ciclo do ensino básico e jardim-de-infância. O espaço de recreio das crianças que frequentam a creche, embora também seja no exterior, encontra-se separado do espaço relativo ao 1.º ciclo e jardim-de-infância.

A instituição conta actualmente com uma equipa técnica de cerca de 30 elementos (pessoal administrativo, auxiliares de acção educativa, pessoal docente e coordenação pedagógica). Actualmente a equipa pedagógica é constituída por oito educadoras de infância, cinco professores do 1.º ciclo (um professor de apoio educativo) e duas directoras pedagógicas, uma de jardim-de-infância e outra de 1.º ciclo (sendo esta última, uma das professoras do 1.º ciclo).

No sentido de haver uma consistência e continuidade a nível do trabalho pedagógico realizado nos diferentes níveis de ensino, a equipa pedagógica reúne

mensalmente em conselho de docentes para planificar, em conjunto, as actividades a desenvolver em cada sala e as propostas do plano anual de actividades. Este ano lectivo, foram constituídas equipas de docentes, para cada uma das actividades planificadas no Plano Anual de Actividades, para que assim se possam colmatar algumas inconsistências observadas em anos anteriores.

A direcção executiva desta instituição tem feito uma forte aposta na continuidade dos docentes do 1.º ciclo, pelo que a maioria já são efectivos nesta instituição.

2.3.2 OS PARTICIPANTES

A escolha dos participantes de uma investigação desta natureza processa-se de modo intencional e estratégico (Merriam, 1988), pois esta selecção deverá estar em consonância com o problema, os objectivos e as questões de investigação.

Neste estudo seleccionámos como informadores privilegiados três professoras do 1.º ciclo, e quatro encarregados de educação de cada turma (quatro no total).

As três professoras do 1.º ciclo estavam no ano lectivo em que decorreu o estudo a leccionar o 2.º, 3.º e 4.º anos respectivamente, já que a que leccionava o 1.º ano era a própria investigadora e, como tal, não foi considerada para não acumular papéis que nos pareceram incompatíveis (ex: entrevistador e entrevistado).

A professora do 2.º ano de escolaridade tinha 26 anos, começou a trabalhar na instituição, com estágio profissional, no ano lectivo 2007/2008, após ter terminado o curso de Professores do Ensino Básico na variante de Educação Visual e Tecnológica. Tinha, em 2008/2009 um ano de serviço, muito embora o ano de estágio profissional não conte para progressão na carreira.

A professora do 3.º ano de escolaridade, com 25 anos de idade, no ano do estudo, também iniciou, a sua actividade na instituição, com o 1.º ano de escolaridade, em estágio profissional. Um ano depois de ter terminado a licenciatura de professora do 1.º ciclo do Ensino Básico. Tinha em 2008/2009 três anos de serviço.

À semelhança das professoras anteriores, a professora do 4.º ano de escolaridade também iniciou a sua actividade profissional por meio de estágio profissional, logo após ter terminado a licenciatura de Professora do 1.º ciclo do ensino básico. Tinha 27 anos e quatro anos de serviço.

É importante salientar que todo o corpo docente do 1.º ciclo desta instituição se formou na escola Superior de Educação de Setúbal, pois a directora pedagógica do 1.º ciclo que ocupava este lugar nessa altura, foi professora cooperante nesta faculdade o que por esta razão a leva a seleccionar professores que aí tenham feito a formação inicial. A professora que leccionava o 2.º ano escolaridade já havia trabalhado com ela durante o seu estágio na faculdade.

Tendo em conta o problema em estudo, considerámos relevante a participação das três docentes pois foi nesta instituição que todas iniciaram a carreira docente. Apesar da experiência profissional ser ainda pouca, o testemunho destas professoras pode ser importante pelas vivências vividas sobre a relação escola/família e pela forma como contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. O principal objectivo era, sobretudo, perceber como é que estas professoras reagiam perante as expectativas dos encarregados de educação e que estratégias foram encontrando ao longo destes anos para lidar com as mesmas.

No ano lectivo de 2008/2009 funcionaram quatro turmas de 1.º ciclo, uma de cada ano de escolaridade – 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos. Optámos por escolher quatro encarregados de educação de cada turma (do 2.º ao 4.º ano). Para isso, consultámos os processos dos alunos, onde recolhemos dados relativos à sua formação, profissão, idade e número de filhos. Contámos, ainda, com a ajuda das professoras de cada uma das turmas. Deste modo, definimos como critérios de selecção o género, a idade, a formação profissional, a profissão e o número de filhos. Com estes informadores privilegiados, procurámos identificar e analisar as expectativas em relação às aprendizagens dos seus educandos e se ocorreram modificações nas expectativas ao longo do tempo em que o educando frequentou a instituição.

2.4 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A escolha dos instrumentos de recolha de dados está relacionada com a opção por um estudo de caso de natureza interpretativa. Neste sentido, pretendemos recolher informação por meio de diversas fontes, escutando os diferentes participantes bem como através de diversos instrumentos de recolha de dados.

Segundo Stake (1995/2007), não existe um momento que se considere exacto para a recolha dos dados:

Uma parte considerável dos dados é impressionista, recolhida informalmente à medida que o investigador se vai familiarizando com o caso. Muitas das primeiras impressões serão posteriormente refinadas ou recolocadas, mas o conjunto dos dados inclui a primeira das observações. (p. 65)

Ao longo do desenvolvimento do trabalho foram utilizados vários instrumentos de recolha de dados, com o intuito de se proceder, posteriormente, à sua triangulação. Segundo Cohen e Manion (1989), a triangulação define-se como o uso de vários instrumentos de recolha de dados quando se procura estudar uma dada situação e é fundamental como meio de contornar a vulnerabilidade na utilização de um único instrumento. Denzin (1990) descreve quatro tipos de triangulação: triangulação de dados (uso de múltiplos instrumentos de recolha de dados); triangulação metodológica (utilização de diferentes instrumentos para estudar o problema); triangulação teórica (utilização de várias perspectivas na abordagem dos dados; triangulação do investigador (utilização de diversos investigadores).

No caso em estudo, a escolha dos instrumentos de recolha de dados teve em conta o problema em estudo e, relacionado com ele, as opções metodológicas assumidas. Ao pretendermos compreender as vivências dos participantes num contexto em particular, optámos por utilizar como instrumentos de recolha de dados a entrevista, semi-estruturada e áudio-gravada, aos diversos participantes do estudo, a observação participante (registada no diário de bordo da investigadora, em fotos e em vídeo) e a recolha documental.

2.4.1 OBSERVAÇÃO

A observação é uma das técnicas mais antigas de recolha de dados e é um instrumento característico dos estudos de caso. O investigador assume um papel fundamental, pois é ele que observa o objecto de estudo. De acordo com Adler e Adler (1994) a observação ocorre no contexto natural, onde se desenrolam os fenómenos em estudo, e acontece em interacção com os participantes. Para Ludke e André (1988), “a observação possibilita um contacto pessoal e estreito do pesquisador com o fenómeno pesquisado (...)” (p. 26).

Stenhouse (1993) considera que este instrumento de recolha de dados implica um envolvimento emocional por parte do investigador mas, também, e em simultâneo, um distanciamento objectivo. No entanto, o autor refere que,

por muito distanciamento que o investigador consiga manter em relação ao objecto observado e analisado, a interpretação que fará dos dados será subjectiva, pois é configurada pelos seus conhecimentos, vivências, valores e sentimentos. Além disso, esse distanciamento não poderá comprometer a sua participação na comunidade educativa. Deste modo, a co-existência destas duas características exige do investigador uma maior capacidade de reflexão e de sentido crítico face ao objecto observado, do qual faz parte. (p. 75)

Para além do que acima foi mencionado, este instrumento de recolha de dados pode provocar alterações no comportamento dos participantes a observar (Ludke & André, 1988). Esta situação foi de algum modo minimizada por a investigadora ser professora na instituição onde o estudo teve lugar, o que lhe possibilitou estar mais próxima do que pretendia estudar e, por outro lado, a sua presença, nos diversos momentos observados, não ser tida como estranha, pelos participantes.

Embora a observação tenha decorrido durante todo o período de recolha de dados, é importante mencionar que a mesma teve lugar em momentos privilegiados, nomeadamente em iniciativas dinamizadas pela instituição, que contaram com a participação e colaboração das famílias dos alunos (festas, dia da família, dia dos avós...) e reuniões.

Vários autores como Adler e Adler (1994), Bogdan e Biklen (1994), Merriam (1988) identificam diferentes níveis de participação do investigador num processo contínuo de participante/observador. Adler e Adler (1994) definem quatro categorias de observador:

- o *observador completo*, que apenas observa, não interferindo e/ou interagindo directamente no que está a acontecer;
- o *observador participante* que desempenha uma pequena participação na acção e revela ao grupo que observa quais as suas intenções e objectivos;
- o *participante observador*, que embora não oculte totalmente os seus objectivos, revela apenas parte do que pretende. Tem uma forte participação na acção;

- *o participante completo*, não revela a sua intenção ou propósito do estudo. Tem como principal intenção tornar-se um membro do grupo aproximando-se o mais possível da perspectiva dos participantes;

Neste caso, a investigadora assumiu o papel de observadora participante porque explicitou aos intervenientes quais as suas intenções e objectivos e, para além disso, em diversos momentos desempenhou um papel de participante na acção, como por exemplo, em certos acontecimentos festivos.

2.4.1.1Diário de bordo

O diário de bordo constitui-se como um instrumento no qual o investigador reuniu as notas de campo que foi registando durante e após observações. Neste caso, segundo Bodgan e Biklen (1994), após cada momento de observação ou entrevista, por exemplo, “é típico que o investigador escreva (...) o que aconteceu. Ele ou ela dão uma descrição das pessoas, objectos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas. (...). O investigador registará ideias, estratégias, reflexões, palpites bem como padrões que emergem” (p. 150). Segundo os mesmos autores, estas são notas de campo que se traduzem num “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). Porém o diário de bordo não contém apenas descrições e registos de episódios. Também contém reflexões, tentativas de interpretações e outros tipos de informação considerada relevante para investigadora. Neste sentido, consideramos que o diário de bordo se assume como sendo um elemento fundamental no decorrer de todo o estudo por se traduzir numa fonte rica de dados e também por ajudar o investigador a acompanhar e a visualizar o desenvolvimento do projecto e plano de investigação.

Neste estudo, o diário de bordo foi sendo escrito ao longo do período de recolha de dados, assumindo particular importância para a investigadora, já que nele foi registando aspectos respeitantes a observações e reflexões que fazia no decorrer da investigação.

2.4.2 ENTREVISTAS

Bell (1997) refere que, através da entrevista, é possível explorar-se “determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos, e sentimentos (...). A forma como cada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação) pode permitir informações que uma resposta escrita nunca revelaria” (p. 137). Cohen, Manion e Morrisson (2000) perspectivam as entrevistas não só como um modo de recolher dados sobre a vida, mas como fazendo parte da própria vida na medida em que os participantes expressam as suas interpretações sobre o mundo. Neste sentido, as entrevistas são um instrumento que permite a recolha de “(...) dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134).

Neste estudo, atendendo a que era nosso principal objectivo analisar e compreender a influência das expectativas dos encarregados de educação na construção da relação entre a escola e a família e, tratando-se de um estudo de caso de natureza interpretativa, considerámos que a entrevista seria um dos instrumentos que mais propiciaria uma recolha rica e diversificada de dados, que complementariam outros anteriormente recolhidos pela observação participante ou em outros instrumentos de recolha de dados. Optámos, ainda, por realizar uma entrevista a cada um dos participantes do estudo que escolhemos como informadores privilegiados (professores do 1.º ciclo e encarregados de educação) para identificarmos as perspectivas que cada um deles tinha acerca da relação entre a escola e a família.

Tendo em conta o grau de estruturação da entrevista, Bogdan e Biklen (1994) classificam as entrevistas em três tipos diferentes:

- entrevistas estruturadas, que apresentam um guião bem definido, que o entrevistador deve seguir rigorosamente, controlando, deste modo, o conteúdo da entrevista;
- entrevistas não estruturadas, em que não existe um guião previamente definido. O entrevistador dá a conhecer o tema ao entrevistado, encorajando-o a falar sobre esse mesmo tema;

- entrevistas semi-estruturadas, apresentam um guião previamente definido, mas o entrevistador pode alterar a ordem das questões ou acrescentar outras que se afigura como relevantes no decorrer da entrevista.

Ludke e André (1988) consideram que nas entrevistas semi-estruturadas o entrevistado tem mais liberdade para poder expressar-se sobre o tema que lhe foi apresentado, falando sobre o que sabe sobre o mesmo. De acordo com as autoras, este tipo de entrevista é o mais adequado em investigações como a que realizámos, “é uma entrevista mais longa, mais cuidada, feita provavelmente com base em um roteiro, mas com grande flexibilidade” (p. 35). Assim, nas entrevistas que realizámos aos diferentes participantes e, tendo em atenção as opções metodológicas desta investigação, optámos pelas entrevistas semi-estruturadas.

A realização de entrevistas deve ter em linha de conta alguns cuidados, como nomeiam Ludké e André (1988). Em primeiro lugar, respeito pelo entrevistado, no que concerne à sua cultura e valores. A formulação das questões deve contemplar um cuidado acrescido para que não firam susceptibilidades. Em segundo lugar, compreender que o entrevistador tem um papel fundamental, já que deverá ser capaz de motivar o entrevistado a falar sobre o que lhe é proposto, ouvindo-o atentamente, mas sem, no entanto, estabelecer uma linha de raciocínio que conduza o entrevistado. É igualmente importante que o entrevistador consiga propiciar um clima de confiança e de descontração para que o entrevistado se sinta à vontade e sem receio para falar sobre o que lhe foi proposto. Para além disso, quem entrevista deve ter especial atenção não apenas às respostas enunciadas pelo entrevistado mas, também, aos gestos, expressões faciais e sinais não-verbais, pois são elementos que ajudam a compreender e a validar o que o entrevistado vai enunciando.

Neste estudo optámos pelas entrevistas semi-estruturadas, orientadas por um guião previamente elaborado pelo investigador.

Foram elaborados dois guiões de entrevista, um para os encarregados de educação e outro para os professores. O guião para a entrevista aos encarregados de educação (Anexo 1) foi construído em torno das vivências e expectativas destes face à escola, ou seja, que expectativas tinham em relação ao percurso escolar dos filhos e ainda questões relacionadas com a relação entre a escola e a família.

O guião de entrevista dos professores (Anexo 2) contemplou questões relacionadas com o primeiro ano de trabalho dos professores para mais tarde podermos relacionar com a supervisão e desenvolvimento profissional dos professores. Para além disto, este guião apresentava ainda questões relacionadas com a forma como os professores e a escola contribuem para a relação entre a escola e a família e por fim questões semelhantes às constantes no guião de entrevista dos encarregados de educação para contrastar com as respostas dadas pelos mesmos.

As entrevistas foram registadas em formato áudio, permitindo, assim, que a investigadora se concentrasse no desenrolar da entrevista e não se centrasse no processo de registo (Basse, 1999). O registo áudio permite, por um lado, uma maior captação de interações do entrevistado e, por outro, propicia a construção de um ambiente mais descontraído, calmo e não tão constrangedor para quem é entrevistado e/ou entrevista. Para além disso, este tipo de registo possibilita ainda que o entrevistador não se restrinja apenas ao discurso oral do entrevistado. A sua utilização dá ao entrevistador uma maior liberdade para que o mesmo se concentre em expressões, gestos e sensações reveladas pelo entrevistado durante o decorrer da entrevista (Bogdan & Biklen, 1994). Muito embora exija que, posteriormente, se proceda a uma transcrição do que foi mencionado durante a entrevista, este momento específico permite uma reflexão sobre o que foi dito e, até mesmo, perceber pormenores que anteriormente não foram tão bem compreendidos (Ludke & André, 1988).

2.4.3 RECOLHA DOCUMENTAL

Os documentos constituem uma fonte de dados que, habitualmente, estão acessíveis aos investigadores. Muitos destes documentos incluem informação que pode ser importante para o desenvolvimento da investigação, embora não tenham sido produzidos com essa intenção. Segundo Ludke e André (1988), a recolha documental não pode ser vista apenas como uma fonte de informação contextualizada já que a mesma surge num determinado contexto e fornece-nos informações sobre o mesmo. Neste sentido, a recolha documental pode assim caracterizar-se como uma fonte rica e estável de informações sobre um determinado contexto que permitem complementar dados recolhidos por outros instrumentos, ou seja o material recolhido e analisado é

utilizado para corroborar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações (Guba & Lincoln, 1981).

No âmbito desta investigação foram recolhidos e analisados os seguintes documentos: projecto educativo de escola (P.E.E.) e projecto curricular de escola (P.C.E), o regulamento interno da mesma (R.I.E.), os registos biográficos e processos dos alunos para, assim, recolher informações acerca dos encarregados de educação. A análise dos P.E.E, P.C.E e R.I.E permitiram não só proceder à caracterização da instituição, incluindo as metas e finalidades que a mesma se propõe a atingir, bem como perceber que importância a instituição atribui à participação das famílias na vida escolar dos alunos.

2.5 PROCEDIMENTOS

Um estudo com estas características desenvolve-se segundo um conjunto de acções no tempo devidamente organizadas pelo investigador, de modo a contribuir para uma recolha rica e diversificada de dados cuja análise, através de um processo de triangulação, permita dar resposta às questões de investigação.

2.5.1 RECOLHA DE DADOS

Antes de iniciarmos o processo de recolha de dados, tivemos a preocupação de explicitar junto da direcção da instituição o estudo que pretendíamos fazer e, deste modo, requerer junto da mesma as devidas autorizações (Anexo 3) para a consecução desta investigação e para a aplicação dos diferentes instrumentos de recolha de dados. Solicitámos, ainda, aos encarregados de educação do 1.º ciclo do ensino básico autorizações (Anexos 4 e 5) para podermos assistir e registar, momentos e iniciativas nos quais os mesmos estivessem presentes, como, por exemplo, reuniões e festas. Em seguida, tivemos também o cuidado, após seleccionarmos os informadores privilegiados, de procedermos junto dos mesmos a um pedido de autorização escrita (Anexos 6 e 7) para, com eles, realizarmos as entrevistas, informando-os que manteríamos a confidencialidade das suas identidades.

O trabalho empírico desta investigação teve início em Maio de 2008 com termo em Junho de 2009, tal como é possível observar no Quadro 1.

Quadro 1 – Calendarização do trabalho empírico deste estudo

Fases do trabalho empírico		Data
Seleção do caso		Maio de 2008
Obtenção das autorizações		Início do ano lectivo 2008/2009
Revisão de literatura		Início em Maio de 2008; no decorrer do estudo
Recolha documental	- Consulta do projecto educativo de escola.	Início do ano lectivo (Setembro/Outubro de 2008)
	- Consulta do projecto curricular de escola.	
	- Consulta dos registos biográficos dos alunos.	
	- Consulta dos processos dos alunos.	
Observação participante: (com registo fotográfico, áudio e no diário de bordo)	- Reunião de encarregados de educação de abertura do ano lectivo (turma do 2.º ano)	19 de Setembro de 2008
	- Reunião Geral de encarregados de educação para apresentação do Projecto Curricular de escola	30 de Setembro de 2008
	- Reunião de encarregados de educação para apresentação dos projectos curriculares de turma (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos)	Início de Outubro de 2008
	- Reuniões encarregados de educação de avaliação de final de período (2.º, 3.º e 4.º anos)	Janeiro de 2009
	- Reunião de encarregados de educação para balanço do 2.º período (2.º, 3.º e 4.º ano)	Fevereiro e Março de 2009
	Festa comemorativa do São Martinho	Novembro de 2008

	Festa comemorativa do Natal	Dezembro de 2008
	Festa comemorativa do dia dos Avós	Fevereiro de 2009
Entrevistas (audio-gravadas e registadas no diário de bordo)	Encarregados de educação	Dezembro de 2008
	Professores	Dezembro de 2008
Análise dos dados		De Fevereiro de 2009 a Junho de 2009

Atendendo à calendarização definida no quadro acima, e depois de termos a autorização da instituição, demos início ao processo de recolha de dados pela consulta dos diferentes documentos da instituição, nomeadamente os projectos curricular e educativo de escola, registos biográficos e processos dos alunos para procedermos à sua caracterização e, também, para seleccionarmos quais os encarregados de educação que, pelas suas características, nos poderiam fornecer dados relevantes para este estudo.

Em relação às acções/iniciativas em que os encarregados de educação estariam presentes e que iríamos observar, tentámos que a selecção das mesmas tivesse em conta diferentes momentos do ano lectivo e que, pelas suas características, fossem pertinentes para este estudo, nomeadamente, por serem momentos de partilha entre encarregados de educação, alunos, professores; por outro lado, esses momentos podiam dar-nos a possibilidade de identificar juntos dos familiares as expectativas relativamente ao processo de aprendizagem dos educandos. Neste sentido, considerámos ser importante observar as diferentes reuniões de encarregados de educação do 1.º ciclo das três turmas consideradas neste estudo, que decorreram ao longo do ano lectivo, bem como diferentes festas comemorativas, como o São Martinho e o Natal, durante o 1º período, e o dia dos Avós, no 2º período.

No que concerne às entrevistas, estas tiveram lugar no primeiro período, em Dezembro de 2008. Começámos por fazer em primeiro lugar as entrevistas aos encarregados de educação e, só mais tarde, aos professores. Esta decisão deveu-se à necessidade de, após as entrevistas realizadas aos encarregados de educação, se

construir um guião para os professores onde pudéssemos formular questões que permitissem o contraste com as respostas dadas pelos encarregados de educação.

Estas tiveram lugar na instituição em estudo, após o tempo lectivo e foram gravadas em áudio. Os dados áudio-gravados foram integralmente transcritos, para posterior análise de conteúdo. Os registos no diário de bordo da investigadora foi sendo efectuado, em simultâneo, com as observações e entrevistas.

Em estudos de caso de natureza interpretativa a recolha de dados e a reflexão sobre os mesmos decorrem ao longo de todo o processo, pelo que pode acontecer o investigador necessitar de fazer ajustamentos, com o objectivo de uma compreensão mais aprofundada do problema a estudar (Merriam, 1988; Stake, 1995/2007). Neste estudo, à medida que íamos procedendo à elaboração, transcrição e análise das entrevistas, confrontando-as com dados recolhidos através da observação participante, tivemos que, em alguns momentos deste processo, reflectir e tomar decisões sobre alguns procedimentos que, ao serem concretizados, nos conduziriam a um melhor aprofundamento do que pretendíamos estudar.

2.5.2 ANÁLISE DE DADOS

Ludke e André (1988) sublinham que analisar os dados implica organizar e trabalhar o material obtido durante o estudo através das entrevistas, análise documental, observação participante, entre outros. Estes autores definem dois momentos distintos durante este processo, em que o primeiro implica,

a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstracção mais elevado. (p. 45)

De acordo com Merriam (1988), a análise de dados é um processo em que se procura dar sentido aos dados recolhidos. A análise começa pela leitura integral do que foi recolhido e, através dela, o investigador organiza os dados, identifica padrões e categorias relevantes e, em simultâneo, vai colocando questões, fazendo observações e registando comentários. Segundo Bogdan e Biklen (1994), à medida que o investigador “vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de

comportamento, formas do sujeitos pensarem e acontecimentos.” (p. 221). Segundo estes autores é preciso desenvolver-se um sistema de codificação para organizar estes dados. Quando o investigador “percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões, bem como de tópicos presentes nos dados (...) escreve palavras e frases que representam esses mesmos tópicos” (p.221). Estas frases ou palavras vão definir-se como categorias de codificação que servirão como meio de classificar os dados recolhidos (Bogdan & Biklen, 1994).

De acordo com Ludke e André (1988) a classificação e organização dos dados é apenas uma fase que antecede uma outra mais complexa. A categorização, só por si, não esgota a análise, ou seja,

para apresentar os dados de forma clara e coerente, o investigador provavelmente terá que rever as suas ideias iniciais, repensá-las, reavaliá-las e, novas ideias podem surgir nesse processo (...) é preciso que o investigador vá além, ultrapasse a mera descrição (...) tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações. (p. 49)

Atendendo a que é através da análise dos dados recolhidos que podemos encontrar respostas às questões de investigação, neste estudo o processo de análise de dados iniciou-se com a codificação dos diferentes instrumentos de recolha de dados como é possível observar no Quadro 2. Para melhor se entender de quem falávamos nos testemunhos relativos às diferentes professoras, e para assegurarmos a confidencialidade das suas entidades optámos por atribuir a cada uma delas um nome fictício.

Quadro 2 – Codificação e especificação dos instrumentos de recolha de dados

Designação	Código	Especificação
Recolha documental	RD	P.E.E. – Projecto Educativo de escola P.C.E. – Projecto Curricular de escola RBA – Registos biográficos dos alunos PA – Processos dos alunos

Entrevistas	EP	EPC – Entrevista à professora Carolina EPI - Entrevista à professora Isabel EPJ - Entrevista à professora Joana EEE – Entrevista aos encarregados de educação
Observação	O	OSM – Observação de São Martinho OFN – Observação de festa de Natal OREE2 – Observação de reunião de encarregados de educação do 2.º ano OREE3 – Observação de reunião de encarregados de educação do 3.º ano OREE4 – Observação de reunião de encarregados de educação do 4.º ano.
Diário de Bordo	DB	
Registo áudio e fotográfico	AF	

Seguidamente, à medida que íamos realizando as entrevistas, fomos de imediato procedendo à sua transcrição e análise de conteúdo. Durante este processo foi-nos possível identificar padrões e categorias relevantes, emergindo categorias indutivas de análise, que identificámos através de um sistema de cores. À medida que esta análise ia decorrendo fomos, em simultâneo, confrontando-a com dados recolhidos através dos outros instrumentos de recolha de dados, nos diversos momentos em que estes foram aplicados, tentando também identificar as categorias indutivas já encontradas nas entrevistas.

Após identificadas estas mesmas categorias e assinaladas nos diferentes registos de recolha de dados seguimos para um segundo momento deste processo de análise, mais complexo, profundo e crucial, que consistiu numa procura de relações e/ou

conexões entre as várias categorias assinaladas, por forma a tentar dar resposta às questões de investigação e compreender o problema que norteou esta investigação.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

3.1 PERCURSO ESCOLAR DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

O estudo de uma relação como a que existe entre a escola e a família exige um olhar mais atento a cada um dos elementos da comunidade educativa. Neste sentido, importa analisar e compreender a relação escola/família num determinado contexto e as razões porque hoje cada um dos elementos familiares se revelam com determinadas características e porque se desenvolvem de determinada forma. Procurámos conhecer e compreender as vivências dos encarregados de educação face à escola, dando-lhes a oportunidade de falarem sobre o seu percurso escolar, contando-nos o que viveram e o que sentiram na infância. Através desta partilha, os encarregados de educação identificaram as mudanças que têm vindo a observar na escola e na família. Partilharam, ainda, connosco as perspectivas de futuro que criaram para os filhos e como os seus percursos escolares têm influenciado essas perspectivas.

Os encarregados de educação entrevistados realizaram os percursos escolares em instituições tanto de ensino público como de ensino privado e, nalguns casos, houve mesmo quem tivesse experienciado o ensino privado no início da escolaridade - 1.º ciclo do ensino básico - e, depois, nos ciclos posteriores, o ensino público. Assim, os percursos são variados, embora haja uma maioria que apenas frequentou escolas públicas, como se pode ilustrar através dos seguintes relatos:

“Eu andei numa escola pública” (EE1 – p. 1, pr. 6)

“(…) nunca andei em escola privadas (...)” (EE9 – p. 2, pr. 4)

“eu estive num colégio particular” (EE5 – p. 2, pr. 9)

“até à 4.ª classe andei numa escola privada (...) os meus pais trabalhavam durante o dia portanto tinha que ser (...) depois fui para a pública a partir do 1.º ano (...)” (EE6 – p. 1, pr. 4).

O terem frequentado instituições de ensino privado e de ensino público proporcionou-lhes experiências de vida diversas, tanto mais quanto o seu percurso

escolar foi construído em ambientes distintos de aprendizagem como em escolas da Beira Interior, um meio diferente das escolas da capital, ou “numa escola só de meninas” (EE9 – p. 1, pr. 8), ou ainda no estrangeiro em Angola e “(...) num colégio militar (...)” (EE10, p. 1, pr. 6). Para alguns deles o seu percurso escolar atravessou ainda um período marcante na história do nosso país, o 25 de Abril de 1974. Em relação às alterações relacionadas com este acontecimento, quer seja no ensino público ou no privado retratam que antes do 25 Abril, o ensino era regido por normas muito rígidas, muito diferente daquilo que os pais hoje em dia observam nas escolas.

“(…) tive a escola primária antes do 25 de Abril até à 4.^a classe, antigo 4.º ano... tive num colégio com normas muito rígidas (...) era senhora professora, minha senhora (...) não nos atrevíamos a mexer-nos no lugar (...) tínhamos um plástico debaixo dos pés para não riscar o chão, afiávamos o lápis para o bolso (...) não nos podíamos levantar do lugar para ir afiar o lápis (...) íamos à casa de banho em hora estipulada (...) ninguém se atrevia a falar (...) enquanto a professora não deixasse.” (EE7 – p. 2, pr. 4)

“(…) a comunicação, isso não havia, fazíamos o que a senhora professora dizia e acabou (...) nós não tínhamos direito a intervalos no 1.º e 2.º ano (...)” (EE9 – p. 2, pr. 8)

Pensamos que o modo como estes encarregados de educação viveram a escola influencia o olhar que hoje têm da sociedade e a sua relação com a escola, com os filhos e como pensam a sua educação e o seu futuro.

O estudo de Araújo (2008), com a intenção de identificar e conhecer as representações sociais dos encarregados de educação face à instituição escola, revelou uma vontade por parte destes em demarcarem-se da educação do passado por considerarem que a passividade e a falta de crítica são hoje considerados aspectos negativos, muito embora considerem haver uma maior respeito entre as pessoas. Consideram, por outro lado que a Educação de agora deve apelar para a aquisição de valores relacionados com a solidariedade, a tolerância e o respeito pelos outros e para a aprendizagem numa perspectiva de cidadania activa. Também neste estudo as vivências que os encarregados de educação construíram da escola, seja a partir do que vivenciaram durante os percursos escolares seja a partir do que observam hoje em dia, parecem influenciar o modo como perspectivam a educação dos seus filhos.

3.1.1 A ESCOLA VIVIDA PELOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Pedimos aos encarregados de educação que regressassem aos tempos de escola e nos falassem de possíveis diferenças entre o que viveram naquela altura em que eram estudantes, em comparação com o que hoje em dia observam na sociedade em geral e na escola dos seus filhos, em particular. Os seus testemunhos deram-nos a conhecer o retrato que os encarregados de educação fazem dos professores e da escola na sua infância.

Como já referido anteriormente, muitos destes encarregados de educação viveram a sua infância e juventude numa época histórica marcante no nosso país em que as condições de vida eram muito diferentes. O papel das famílias na escola e na vida dos alunos foi-se redefinindo. A família não se envolvia na escola como hoje em dia acontece, havia uma grande ausência dos pais na vida da escola e na vida escolar dos filhos. Sentiam não existir qualquer vínculo entre a família e a instituição escolar.

“os pais completamente ausentes (...) era famílias... a escola... (..) duas instituições completamente (...) separadas (...) pouca intervenção era solicitada aos pais (...) só chamados à escola (...) quando os filhos se portavam mal (...) os meus pais (...) foram completamente ausentes nesse aspecto.” (EE12 – p. 1, pr. 4)

“não havia (...) grande relacionamento entre pais e escola (...) os pais mandavam os filhos (...) era (...) obrigação (...) era tudo mais frio (...) tens que ir (...) tens que te desenrascar (...) nós temos o nosso trabalho (...)” (EE2 – p.2 , pr. 6)

Um dos aspectos salientados por estes encarregados de educação prende-se com a forma como a família assumia o seu papel na escola e na vida dos alunos quer, nas suas aprendizagens quer na adaptação à escola, aos colegas e aos professores. Sublinharam a ausência de participação e preocupação dos seus pais em relação à escola e às aprendizagens escolares. Hoje, consideram-se mais preocupados com o sucesso das aprendizagens dos seus filhos, bem como em relação à segurança e adaptação à escola. Sentem existir, da sua parte, um maior proteccionismo em relação aos filhos, visível na sua pretensão em estar a par de tudo o que os envolve.

“Não eram tão pais galinha quanto nós agora (...) como nós tínhamos boas notas eles ficavam mais descansados” (EE1 – p. 2, pr. 14)

Segundo os encarregados de educação deste estudo, os seus pais encaravam a escola como sendo uma obrigação, ou seja, os filhos tinham de a frequentar. No entanto, no que diz respeito à sua participação activa e crítica na vida da escola era muito ausente e limitada. O estudo coordenado por Davies (1989) que teve lugar em diversas regiões do nosso país (rurais e urbanas), refere que “é significativo notar que ninguém na população estudada advogou um papel activo para si próprio ou para grupos de pais (...)” (p. 70). Este estudo, visto ter sido realizado em 1989, revela uma realidade muito próxima da que os encarregados de educação por nós entrevistados vivenciaram em seus tempos de escola reconhecendo, também, o pouco envolvimento familiar.

“não havia tanto envolvimento da família (...) agora sinto (...) há mais (...) podem-nos mais colaboração” (EE1 – p. 2, pr. 10)

“(...) menos exigentes (...) os nossos pais também eram menos exigentes na escola connosco” (EE8 – p. 3, pr. 6)

“os pais (...) não tinham disponibilidade de andar de carro de um lado para o outro... a grande diferença era essa (...) não havia (...) envolvimento dos pais na educação das crianças (...) eu não tive os pais constantemente (...) estudei por mim (...) desenrascate (...) quiseses estudar estuda, se não quiseses estudar vais trabalhar (...)” (EE11 – p. 3, pr. 8)

Actualmente, estes encarregados de educação têm uma perspectiva diferente sobre a escola. Esta é extremamente valorizada, sobretudo no que diz respeito ao sucesso das aprendizagens dos alunos. Consideram ser através da escola que os filhos podem ter melhores perspectivas de futuro, sobretudo em termos profissionais.

Quanto à efectiva participação dos pais na escola, esta não ia muito para além da ida às reuniões trimestrais e de final de ano, para tomarem conhecimento das avaliações dos filhos.

“(...) a relação família (...) era uma relação que se limitava (...) iam apenas (...) reuniões de fim do período (...) reunião final (...) encerramento da escola (...) ligação muito simples (...) não havia (...) animação gastronómica que há hoje (...) de (...) abanar a escola (...) estamos cá isto vai mudar (...) vamos fazer isto vamos envolvê-los nisto.” (EE4 – p. 4, pr. 4)

“depois (...) 25 de Abril (...) os pais não eram chamados à escola, havia uma reunião por ano com o encarregado de educação, o meu pai ia à escola uma vez por ano (...) para comunicar notas” (EE7 – p. 2, pr. 4)

“(…) iam às reuniões, assinavam os testes, viam as nossas notas” (EE1 – p. 2, pr. 14)

Agora, muito embora sejam ainda solicitados para participarem em reuniões, afirmam que a escola, tem vindo a solicitar a sua presença na colaboração e participação de vários tipos de actividades. Para além disso, revelam ainda ter uma participação na escola, enquanto pai ou mãe, muito mais activa e interventiva. Muitas vezes são eles próprios a procurar o professor ou a direcção da escola para partilhar anseios ou dúvidas que sentem acerca dos filhos.

Dois encarregados de educação apontaram razões para explicar a ausência de envolvimento da família na escola do seu tempo de estudantes. Uma delas prende-se com a maioria das famílias terem um baixo nível de escolaridade e, talvez por isso, os pais se sentissem pouco à vontade, ou até mesmo intimidados, em colaborar/participar ou em levantar qualquer tipo de questão a respeito da escola e dos professores.

“(…) os meus pais (...) entendiam as coisas de uma forma muito diferente (...) a minha mãe não vinha as vezes como eu venho falar com a professora (...) se calhar se intimidava com a senhora professora (...) tinham um baixo nível de escolaridade (...) não intervinha (...) como eu intervenho (...) não eram os meus pais (...) era uma situação (...) geral (...) hoje temos uma atitude (...) mais interventiva (...) do que era naquele tempo (...) diferente a forma como eu fui criada e a forma como os meus filhos foram criados (...)” (EE9 – p. 3, pr. 10)

A outra razão salientada diz respeito ao papel que, antigamente, a escola desempenhava no envolvimento da família, em comparação com o que desempenha actualmente. Antigamente cada escola não parecia procurar envolver tanto as famílias. Curiosamente, salientam também o papel do acesso às novas tecnologias, pelo que facilitam, em termos de formas diversificadas e acessíveis de comunicação:

“(…) há um envolvimento completamente diferente agora (...) salutar (...) a caderneta do aluno (...) não existia nada (...) a conversação tinha que se fazer (...) hoje temos meios informáticos (...) telefones (...) directos (...) meios de comunicação (...) são melhores (...) na altura (...) não era tão fácil comunicar (...)” (EE4 – p. 5, pr. 6).

“Actualmente (...) é positivo (...) as pessoas estão (...) atentas (...) antigamente as pessoas não estavam (...) à educação. (...) no ensino básico éramos quase despejados ali (...) não havia (...) trabalho (...) conjunto (...) com pais (...) havia (...) falta de atenção (...) exigência (...) por parte dos pais (...) por parte (...) toda a educação (...) hoje (...) está-se muito atento (...) a gente vê (...) melhorou nesse aspecto” (EE5 – p. 2, pr. 8)

Embora se apercebam ser fundamental a intervenção activa e crítica na vida escolar dos filhos e, reconhecendo que esta escola, através de diferentes actividades, procura chamá-los e envolvê-los, as razões da ausência de participação ou colaboração da família hoje parecem ser outras. Os tempos mudaram. Actualmente ambos os pais trabalham e lutam igualmente por uma carreira profissional. O papel destacado à mãe e ao pai, em tempos atrás, foi redefinido. A família, nos dias de hoje, tem muito menos disponibilidade em termos de tempo para colaborar e participar nas actividades escolares. Os horários, têm muitas vezes, início às oito ou nove da manhã e terminam às cinco ou às seis da tarde o que diminui a oportunidade de colaboração e participação na escola. Assim, o tempo ganhou um papel preponderante nas opções a tomar.

“São 18h00 e poucos ainda são os pais que estão na sala. A professora e directora pedagógica combinam que darão 10 minutos de tolerância para permitir que os restantes encarregados de educação cheguem à sala. Neste momento já se encontram 10 encarregados de educação dos 23 que esta turma tem.” (OREE1, p. 1, Setembro de 2008)

“o tempo (...) para nós darmos essa colaboração (...) é um bocado escasso, há falta no caso. Gostava às vezes de colaborar mais em certos trabalhos” (EE1 – p.1, pr. 6)

“a disponibilidade(...) em termos de tempo não (...) permite (...) falo por mim (...) acontece comigo (...) abro a caderneta (...) vem determinadas coisas (...) percebo o que (...) querem fazer (...) a intenção (...) a importância (...) na formação da criança (...) a envolvimento (...) pretendem da família (...) pais (...) eu (...) às vezes não consigo é difícil.” (EE4 – p. 4, pr. 4)

No que respeita à escola, neste caso ao processo de ensino propriamente dito, os encarregados de educação salientaram que também a este nível se observam mudanças. Afirmaram que, actualmente há uma maior apropriação de conhecimentos de diversos

domínios e uma preocupação maior em trabalhar questões de ordem social, nomeadamente, aspectos relacionados com a formação cívica como, por exemplo, trabalhar os direitos e deveres dos alunos, conforme ilustra o terceiro relato. Salientam, ainda, como os próprios manuais mudaram, como vemos no segundo relato:

“(...) hoje (...) transmitem muito mais informação (...) conhecimento a sociedade (...) é uma sociedade de informação transmite mais informação” (EE11 – p. 5, pr. 8)

“(...) vejo coisas que não existiam na minha altura (...) em termos sociais (...) o estudo meio que não existia no meu tempo (...) postura no ensinamento (...) vejo nos manuais há mais cuidado (...) com as próprias pessoas (...) conhecerem-se a si próprio (...) saberem estar em grupo saberem comportar-se (...) não tinhas (...) nos manuais de há trinta anos atrás (...)” (EE10 – p. 4, pr. 16)

“neste momento faz-se por compromissos (...) assembleias, (...) os meninos interiorizam as regras, (...) sabem as regras (...) as regras vêm de dentro para fora e as nossas vinham de fora para dentro. (...) o professor (...) dava as regras de aula (...) agora constroem-se as regras com os alunos.” (EE7 – p. 2, pr. 4)

Referem ainda, haver uma maior diversidade de actividades na escola não só ao nível da sala de aula, mas também fora desta, nomeadamente, no que respeita às visitas de estudo,

“não havia tantas actividades (...) agora (...) vão ver (...) peças de teatro (...) naquela altura se via uma ou outra foi muito bom (...) vão passear (...) para sítios diferentes (...) sítios longe nós fazíamos aquilo quase (...) quase à volta da escola.” (EE6 – p. 2, pr. 4)

Quanto à exigência no processo de ensino, uma das encarregadas de educação considerou que existiram mudanças na sociedade que conduziram a alterações significativas na estrutura curricular do ensino e conclui que de tudo se tem feito para acompanhar essas mudanças. Contudo, defende que hoje, tal como antigamente, o nível de exigência, por parte da escola/professores, se mantém.

“o grau de exigência é muito semelhante (...) tornar os alunos autónomos no trabalho (...) semelhante na preocupação. Formar indivíduos (...) cidadãos (...) ter bons alunos (...) bom desempenho (...) fazer com que as pessoas saibam (...) mais se desafiem (...)”

na altura havia alunos mais responsáveis e havia menos como há agora (...).” (EE7 – p. 3, pr. 6)

Também a imagem do professor sofreu alterações. Tendo como exemplo os professores dos filhos, os encarregados de educação observam uma preocupação maior em motivar os alunos para as aprendizagens. Os professores acompanharam as mudanças da sociedade e alteraram a forma de ensinar, as práticas de sala de aula. Afirmam mesmo serem mais criativos, contrariamente ao que experienciaram durante a sua juventude.

“a imagem do professor era uma imagem mais (...) os professores têm acompanhado (...) adaptado às novas realidades (...) acompanhado a sociedade as suas diferenças (...) no acompanhamento do aluno pessoa família” (EE4 – p. 3, pr. 4)

“a maneira de pensar dos professores (...) diferente agora (...) há computadores (...) internet no nosso tempo (...) era só trabalhinhos para casa.” (EE6 – p. 2, pr. 4)

“as aulas eram (...) maçudas (...) a maneira como vocês (...) dão a aula é (...) mais divertida (...) mexida nós era (...) só ler e olhar para o quadro (...) aqui há mais actividades vocês inventam mil e uma coisas para os miúdos aprenderem (...) se interessarem (...) aprende com mais facilidade.” (EE6 – p. 2, pr. 4)

Ainda nem a reunião formalmente deu início e os pais já falam da escola virtual (...) Os trabalhos de casa de férias foram enviados através da escola virtual (...) Um dos encarregados de educação refere que a plataforma é muito mais fácil até para eles acompanharem os alunos.” (OREE2, p. 1, Janeiro de 2009)

Embora identifiquem as mudanças, como positivas, assinalam, no entanto, que a autoridade dos professores, que lhes era outrora reconhecida e que ninguém se atrevia a questionar, é hoje, pelo contrário, muitas vezes posta em causa. Actualmente, observam um desrespeito pelo professor e pela própria instituição escolar.

“hoje em dia há um desrespeito (...) conceito de professor (...) função (...) pela própria escola como instituição (...) infra-estrutura” (EE10 – p. 2, pr. 6)

Neste âmbito foi notória a insatisfação em relação ao que se passa actualmente nas escolas, nomeadamente por parte de um dos encarregados de educação que

entrevistámos. Tendo realizado grande parte da sua formação educacional no estrangeiro, numa instituição semelhante à do colégio militar, testemunhou a grande desadequação que sentiu quando voltou a Portugal e passou a frequentar o ensino público. Aponta mesmo como um dos aspectos mais marcantes e menos positivos do seu percurso escolar. Afirmou que, já nesse tempo, se tinha iniciado o desrespeito pela escola, pelos professores, pelas regras da instituição escolar.

“As semelhanças (...) quase todas de aspecto negativo (...) o faltar às aulas era constante (...) passei por três escolas secundárias (...) já existia uma falta de respeito bastante considerável em relação ao (...) corpo docente e à instituição em si como escola (...) geração de professores não era propriamente uma geração muito atinada (...) havia certas misturas (...) certas confusões” (EE10 – p. 2, pr. 6)

Este desrespeito, que sentia e observava, existia não só por parte dos alunos em relação aos professores mas também por parte dos professores em relação à sua própria profissão, chegando mesmo a caracterizar os professores do pós 25 de Abril como pouco exigentes e que não sabiam dar-se ao respeito:

“(…) a situação mais marcante (...) total desajustamento (...) quando saí do colégio militar e passei para uma escola secundária (...) foram os piores quinze dias da minha vida (...) habituado a um regime praticamente militar (...) pedíamos com licença para levantar da mesa (...) metíamos o dedo no ar para falar (...) dizíamos bom dia, boa tarde, boa noite (...) Era o senhor professor não era stôr nem professor (...) dou por mim num ambiente diferente na sala de aula (...) divertimentos a partir vidros nas salas (...) chamarem nomes aos professores (...) saltar as vedações (...) foi um choque (...) termos disciplinares (...) em relação ao ensino (...) tínhamos professores (...) nos acompanhavam (...)exigiam (...) sabiam se dar ao respeito (...) e de repente dou por mim (...) com professores que não sabiam ensinar (...) respeitar (...) ser respeitados (...) não se davam ao respeito (...)” (EE10- p. 3, pr. 12)

Em suma, para os encarregados de educação entrevistados a escola de hoje está diferente da do seu tempo. Antigamente o envolvimento das famílias baseava-se em encontros formais com os professores, em reuniões de encarregados de educação para dar conhecimento das avaliações dos alunos, e em pequenos encontros festivos na

escola. Em casa os encarregados de educação consideraram ser pouco o acompanhamento das suas famílias.

Hoje, estes encarregados de educação notam ter havido uma evolução ao nível das práticas de sala de aula por parte dos professores havendo um maior empenho em motivar os alunos através de actividades diversificadas com recurso às novas tecnologias. Revelaram também existir uma maior preocupação em trabalhar as questões de cidadania com os alunos. Por outro lado, um encarregado de educação salientou que as mudanças verificadas após o 25 de Abril deram lugar a um maior desrespeito pela escola e seus intervenientes.

3.1.2. ASPECTOS MARCANTES DO PERCURSO ESCOLAR DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Sendo a escola um local onde vivemos grande parte da juventude é difícil esquecer a primeira professora e a sua forma de ensinar. Durante a infância e juventude há sempre momentos, episódios, pessoas e locais que marcam, que ficam registados na memória e não se esquecem. Estes encarregados de educação não esqueceram o que os marcou durante o percurso escolar e, sejam marcas positivas ou não tão positivas, todos eles concordaram que muitas delas os fizeram crescer e ser o que são hoje como pessoas, pais e encarregados de educação.

O sucesso nas aprendizagens e as actividades que experienciaram foram, para alguns encarregados de educação, um dos aspectos mais positivos que guardam do seu percurso escolar.

“(…) sempre fui boa aluna” (EE3 – p. 2, pr. 16)

“A escola do meu tempo foi giro (...) aquelas actividades que a gente fartámo-nos de rir (...) fazer ginástica (...) o meu pai na altura (...) entusiasta das máquinas de filmar (...) filmou a escola naquele tempo (...) meus filhos a reacção (...) de espanto “mas aquele és tu pai? Sou. Estás a ver, olha ali o pai no meio da ginástica” (EE4 – p. 3, pr. 4)

Para outros, foram os lugares, as pessoas e os colegas que conheceram e com quem conviveram que os marcaram positivamente, havendo mesmo quem, no segundo

relato, realce a preparação para a vida fora da escola, o saber estar em qualquer lugar, ou a criatividade de quem construía os próprios brinquedos, como no quarto relato.

“(…) acho que me foi útil não só claro a nível escolar mas a nível de vivências também (…) eu gostei muito (…) Foi saudável (…) positivo (…) pelas pessoas com que me cruzei (…) tive professores muito alternativos para a altura (…) disciplinas que hoje me orgulho de ter tido (…)” (EE8 – p. 2, pr. 6)

“(…) graças à educação que eu tive às escolas onde eu andei (…) sei estar em qualquer lado (…) estar numa festa do Avante como sei estar numa festa de gala (…)” (EE8 – p. 5, pr. 14)

“(…) a parte dos colegas (…) eu guardo como positivo as amizades que fiz (…) hoje em dia tenho amizades desse tempo (…)” (EE10 – p. 3, pr. 12)

“(…) nós fazíamos os nossos próprios brinquedos e brincávamos (…) em África era assim (…) havia muito mais naturalidade (…)” (EE11 – p. 2, pr. 8)

Há dois encarregados de educação que salientam a saída da escola e a não continuação dos estudos como algo que os marcou na sua juventude, considerando essa decisão como acertada pela necessidade de independência dos seus pais.

“(…) estudei apenas até ao oitavo ano (…) por opção própria (…) achei que estava na altura de (…) trabalhar (…) ter (…) independência (…) poder comprar (…) que um adolescente começa a ter (…) necessidade de ter (…) roupa (…) dinheiro para sair (…) até hoje (…) não me arrependo.” (EE2 – p. 2, pr. 8)

“(…) não sou daquelas pessoas que gostava de voltar à escola (…) chegou a uma altura que decidi não vou continuar mais (…) quero me sustentar e quero sair daqui (…) aproveitar melhor (…) a minha ideia (…) foi chegar ao décimo segundo ano e terminar (…) nunca tentei entrar em nada (…)” (EE8 – p. 2, pr. 6)

Para eles, a necessidade de independência dos pais ou independência monetária para comprar o que sentiam ter necessidade foi um passo importante. Tanto que, ainda hoje não se arrependem de o terem feito.

Grande parte dos encarregados de educação experienciou uma escola e contactou com professores com formas de ensinar e de actuar diferentes das que hoje observam. E, talvez por isso, alguns dos aspectos que privilegiam têm a ver com os seus

professores, especialmente os do 1.º ciclo do ensino básico. Uns relembram professores rígidos, com uma autoridade irrefutável, onde as reguadas, o medo de errar, de falar ou até mesmo de se levantar sem autorização estavam presentes. Segundo relata Davies (1989), a política das escolas, antes do 25 de Abril, assentava na obediência, na submissão, ordem, respeito pelas hierarquias e conformismo.

“(…) os meus primeiros dois anos da escola, não recomendo a ninguém (…) recordo bem da professora (…) tenho uma boa imagem dela (…) método que jamais admitia (…) com a minha filha (...). Batiam-me com uma régua bem grossa (…) era uma falta de respeito (…) cada erro dez reguadas (…) ir para escola no 1.º e 2.º ano (…) era uma seca (…) sabia (…) ia chegar à escola (…) ela me ia bater (…) ela uma vez descobriu que (…) andava a apresentar-lhe a mesma cópia há mas não sei quanto tempo (…) bateu-me ali com a régua (…) fiquei (…) com a perna toda marcada (…)” (EE9 – p. 2, pr. 8)

“os alunos se portavam mal (…) inclusivamente batiam porque era normal uma régua-dazinha ou que fosse um puxãozinho de orelhas (…) os próprios filhos não iam contar aos pais (…) chegavam a casa e apanhavam a seguir” (EE2 – p. 2, pr. 6)

Estes dois relatos sublinham um dos aspectos que mais mudou: as punições físicas deixaram de ser admitidas, do ponto de vista dos documentos de política educativa, mas deixaram, também, de ser admitidos pelos próprios encarregados de educação.

Outro aspecto de que se lembram e que, ainda hoje, está bem presente nas memórias tem a ver com os trabalhos de casa, pela quantidade asoerbadada e pela repetição de exercícios, como as cópias ou as tabuadas. Naquela altura, como realça César (2001), considerava-se que se aprendia por repetição, por mecanização. Portanto, repetia-se muito e não se privilegiava a compreensão.

“(…) maneira de ensinar diferente, uma maneira de pensar (…) levávamos carregadas de trabalhos para fazer em casa [sorri] (…) tínhamos que fazer (…) às vezes pela noite dentro” (EE6 – p. 2, pr. 4)”

“(…) trabalhos de casa (…) tipo (…) fabril (…) não tinha nada de incentivo para as crianças (…)” (EE9 – p. 2, pr. 8)

“(...) tinha que fazer aquilo tudo. Se não fizesse ficava de castigo (...)” (EE3 – p. 2, pr.

Para além disso, houve quem se sentisse de certa forma desprotegido de tudo e de todos e quem considerasse não haver uma preocupação com o bem-estar dos alunos.

“(...) estou muito revoltada (...) passei muito na escola (...) Fui muito castigada na escola (...) não queria comer não comia ninguém queria saber (...) queria sair do portão saía (...)” (EE2 – p. 7, pr. 46)

Por outro lado, outros encarregados de educação recordam os professores, pela forma como se relacionavam com eles. Consideravam-nos diferentes: diferentes por estabelecerem relações mais próximas, mais amigas mas, nem por isso, menos exigentes em relação ao que ensinavam. No primeiro relato, esta forma de ensino é mesmo designada como “progressivo”, ou seja, destaca-se que as práticas de sala de aula não eram as que correspondiam ao ensino expositivo.

“(...) enriqueceu mais (...) a (...) professora (...) pessoa de referência (...) sempre a mesma (...) nos anos a seguir (...) tinha colegas meus que davam muitos erros (...) havia uma grande diferença (...) ela era muito insistente connosco (...) exigente (...) isso me ajudou muito (...) era a relação (...) não era aquele tipo de professora de dar reguadas (...) era uma pessoa mais moderna (...) apanhei aquele ensino (...) progressivo.” (EE1 – p. 2, pr. 16)

“(...) felizmente no 3º ano apanho uma professora que tinha acabado o curso (...) era óptima (...). Tínhamos intervalos (...) achei (...) um máximo (...) o método (...) ela ensinava as (...) achei aquilo assim fenomenal (...) comecei a ganhar um interesse na escola muito diferente do que aquele que tinha (...)” (EE9 – p. 2, pr. 8)

No que diz respeito às aulas, nomeadamente às dos ciclos posteriores, os encarregados de educação destacaram que já não se caracterizavam pela existência de medo dos castigos ou das reguadas, mas por uma apatia na forma de ensinar, como referiu o EE6: “(...) professores (...) certa idade (...) as aulas não eram assim nada por aí além (...) eles chegavam ali, desbobinavam, a gente assentava (...) ia para casa ia fazer trabalhos (...)” (p. 3, pr. 7).

Nos testemunhos que recolhemos fomos dando conta da riqueza de experiências que cada um tinha para partilhar. É interessante evidenciar como pode acontecer que a

baixa expectativa de um professor face a um aluno, poder servir de motor para a continuação de estudos. Foi o que aconteceu com uma das encarregadas de educação que vivendo, na altura, na Beira Interior enfrentou a perspectiva de que era normal as raparigas não prosseguirem os estudos e a baixa expectativa do seu professor em relação a si. Assim, para esta aluna, superar-se e contrariar as expectativas negativas do professor tornaram-se aspectos essenciais do percurso escolar.

“(...) pouco investimento naquelas (...) crianças que vinham se calhar de um meio social menos favorável (...)” (EE12 – p. 2, pr. 6)

“(...) o que mais me marcou na minha vida (...) podia me marcar negativamente mas por um lado não foi (...) quando andava no ciclo (...) há sempre os bons alunos, os médios e os maus (...) se calhar ‘tava naqueles menos bons (...) um professor (...) disse que eu não ia para além do 2.º ano (...) situação típica das raparigas na altura fazerem só o 2.º ano do ciclo (...) ouvir esse professor (...) deu muita força para eu estudar (...) fui contra as expectativas dele (...) consegui e mudei tudo (...) ele tinha encaminhado, tinha pensado (...)” (EE12 – p. 2, pr. 6)

Para uma outra encarregada de educação que entrevistámos, um dos aspectos marcantes do percurso escolar foi ter reprovado no 5.º ano de escolaridade, apresentando-nos como principal razão a falta de qualidade do 1.º ciclo do ensino básico. Muito embora, como mais à frente veremos, esta encarregada de educação continue a defender o ensino privado como sendo o melhor para o seu educando afirma que, no caso dela, o colégio que frequentou não foi a melhor opção. Sublinhou que a sua professora do 1.º ciclo não a preparou devidamente para o 5.º ano de escolaridade, mostrando como exemplo o não ter compreendido as operações básicas, como a divisão. Realça, ainda, como sentiu, por parte daquela professora, muito pouco empenho em perceber quem tinha dificuldades e o que fazer para as superar,

“(...) lembro-me perfeitamente (...) 4.ª classe as contas de divi... (...) num colégio particular (...) chegaram à conclusão (...) não (...) ideal (...) de ensino (...) 5.º ano (...) chumbei (...) toda a minha primária foi dada (...) pouco aprofundamento (...) a professora (...) mandava a mais velha fazer uma conta de dividir (...) que sabia (...) ela fazia e nós ali... e eu não conseguia desenvolver (...) professora chegar e não se

debruçar (...) insegurança de estar um pouco à toa e de chegar (...) escola preparatória (...) não estar minimamente preparada (...) falta de bases (...)” (EE5 – p. 2, pr. 10)

Talvez, por isso, pelo que sentiu na altura e pelas dificuldades que passou, esta encarregada de educação procura estar a par do que o seu filho vai trabalhando na escola para assim o poder acompanhar e ajudar.

3.1.3. O ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS NO PERCURSO ESCOLAR DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Alguns dos nossos entrevistados salientaram a forma de envolvimento da família com as questões escolares como significativa nos seus percursos. Com efeito, é a ausência de envolvimento que é mais destacado nos seus testemunhos.

“(...) os meus pais não acompanhavam eu não tinha um método de estudo (...) só me lembro de começar a estudar quase no secundário (...) fazíamos os trabalhos de casa” (EE1 – p. 3, pr. 18)

“(...) sobrevivi (...) por minha conta e risco nos estudos (...) nunca tive o apoio de ninguém (...)” (EE11 – p. 3, pr. 12)

Talvez, por isso, hoje adoptam uma atitude muito diferente com os filhos, tentando acompanhá-los mais em relação à escola e durante o tempo de estudo, em casa.

“(...) agora (...) tento criar com o meu filho um método de (...) estudo. Estudo com ele (...) acompanho-o mais.” (EE1 – p. 3, pr. 18)

Consideram ser crucial estar a par das aprendizagens dos filhos, quer porque eles próprios querem e gostam de estar presentes quer, também, porque reconhecem que a escola muito faz para os aproximar e envolver. Por outro lado, sentem alguma tristeza por o tempo que têm disponível não lhes permitir o envolvimento desejado na vida escolar dos seus educandos. De referir, no entanto, que, para alguns encarregados de educação, não é só a falta de tempo que dificulta o envolvimento na vida escolar dos seus filhos. Outra das razões prende-se com a própria insegurança e pouco à vontade para os ajudar, pois sentem-se perdidos quando confrontados com uma forma de ensinar diferente da que viveram como estudantes.

“aprendizagem (...) agora é muito diferente (...) não consigo acompanhá-lo (...) tento explicar à minha maneira ele não entende não quer fazer porque não entende (...) é muito complicado para mim vejo-me aflita com os trabalhos de casa (...) prefiro que não vão para casa (...) não consigo ensinar só (...) o básico (...) as letras agora (...)” (EE3 – p. 1, pr. 10)

Há, no entanto, uma encarregada de educação que salienta o papel que os pais tiveram no seu percurso escolar. Estes envolviam-se na vida escolar e tentavam ultrapassar as dificuldades económicas para que os filhos participassem, por exemplo, nas visitas de estudo.

“(...) quando nós nascemos o meu pai estudava à noite (...) acabou o curso complementar (...) o lema lá de casa era estudem filhos porque hão-se ser sempre mais qualquer coisa que o pai e a mãe foram (...) os três, conseguimos estudar até bastante mais tarde (...)” (EE7– p. 3, pr. 8)

“(...) tínhamos limite de dinheiro para comprar tudo excepto livros (...) visitas de estudo nós nunca deixávamos de ir (...) fossem mais caras ou mais baratas (...) o meu pai achava que a formação era feita também pela visita de estudo (...) os meus pais sempre que eram convidados participavam em tudo (...) dizia não se perdia tempo ganhava-se (...)” (EE7– p. 4, pr. 8)

A importância que os pais davam à escola foi um dos aspectos mais marcantes para esta encarregada de educação e isso tem influenciado bastante o papel que desempenha, enquanto mãe e encarregada de educação. As matrizes de educação transmitidas pelos pais, ao longo da sua vida, e o relevo conferido, assim como, a valorização do papel do professor na vida dos alunos, têm constituído as suas próprias matrizes na educação do filho.

“(...) respeito pela escola (...) perfeição (...) respeito pela professora (...) a professora tem sempre razão (...) à frente do meu filho a professora tem sempre razão (...) é perfeita (...) tento que ele (...) estude (...) trabalhe (...) a minha perspectiva face à escola tem influenciado (...) a minha atitude face ao meu filho (...)” (EE7– p. 4, pr. 10)

Talvez por sentir a exigência por parte dos pais foi, também, enquanto aluna, muito exigente consigo própria. É essa exigência que, por vezes, quer fazer passar para

o próprio filho. Porém, as condições de vida são distintas e o que parecia muito adaptado para ela e os irmãos não surte efeitos semelhantes hoje em dia, o que a preocupa e entristece.

“(...) era uma aluna organizada, exemplar, a melhor da turma (...) tinha sempre notas excelentes (...) não falhava nada (...) Hoje quero que o meu filho seja assim e ele não é (...) É (...) ao contrário (...) acha que nada lhe faz mal (...) é uma batalha que temos tido até ao 3.º ano (...)” (EE7– p. 4, pr. 10)

Quando questionámos os encarregados de educação sobre se os seus percursos escolares, têm tido alguma influência no papel que desempenham enquanto pais ou mães, a resposta foi claramente sim. Chegam mesmo a afirmar que mais que o percurso escolar é a sua própria história de vida que os tem influenciado esse papel, salientando aquilo que diversos autores designam pelo carácter situados das vivências e aprendizagens (Perret-Clermont, Pontecorvo, Resnick, Zittoun, & Burge, 2004). As origens, a família, os colegas, os professores que conheceram e com quem conviveram, os valores que lhes foram transmitidos pelos seus pais têm tido influência na forma como educam os filhos e perspectivam o seu futuro.

“(...) não será (...) o (...) percurso na escola (...) acho que tem a ver com (...) o facto de vir de uma família humilde o facto de ter saído da escola por (...) necessidade de começar a ganhar o meu dinheiro (...) isso cria um bocado aquele (...) sentimento de (...) que (...) para termos alguma coisa temos que batalhar muito (...) incutir no meu filho (...) “o teu papel (...) é dedicares-te na escola (...) chegares na idade de poderes (...) escolher aquilo que tu queres fazer (...) só estudando é que vais ter essa possibilidade.” (EE2 – p. 3, pr. 10)

“(...) incentivar o meu filho a estudar a trabalhar a portar-se bem (...) incutir (...) aquilo que os meus pais me incutiram (...) aprender (...) ser bom colega (...) amigo tentar-se dar bem com o máximo de pessoas não ser (...) refilão (...) incutir (...) calma (...) serenidade (...) a mesma maneira (...) que me foi ensinado a mim (...)” (EE6 – p. 4, pr. 10)

Muitos deles pretendem rever nos filhos um sucesso escolar que, outrora, também tiveram porque entendem que hoje a escola pode ajudar a perspectivar um

futuro melhor para eles. Como tal, procuram acompanhar os estudos, trabalham diariamente com eles e tentam ajudá-los a ultrapassarem as dificuldades.

“(…) Tem porque eu também quero que ele seja muito bom aluno (…) estou farta de lhe dizer (…) ele tem que estudar para ter um bom emprego” (EE3 – p. 2, pr. 18)”

“(…) em termos de exigência (…) sempre fui muito bom aluno (…) exijo que as minhas filhas sejam boas alunas (…) disponibilizo-me para transmitir conhecimento (…) adicional (…) complementar (…) eu sobrevivi um bocado por minha conta e risco nos estudos, nunca tive o apoio de ninguém (…) tento influenciá-las (…) as vivências que eu tive de aluno como eu passei certas dificuldades (…)” (EE11 – p. 3, pr. 12)

Outros procuram transmitir os valores que consideram ser cruciais para a educação e tentam proporcionar-lhes experiências de vida que os ajudem a crescer e a tornarem-se autónomos, independentes e capazes de tomar as decisões mais acertadas para o futuro. E que, com essas decisões, possam ser pessoas felizes.

“(…) eu até a idade dela (…) os meus pais faziam tudo (…) foi agora muito recentemente que eu consegui me desvencilhar sozinha (…) eu (…) recuso a fazer à [diz o nome da filha] (…) ela decide ela faz (…) as pessoas acham que eu a deixo muito à vontade (…) deixo ela decidir as coisas (…) quero que ela viva as coisas (…) faça (…) nunca ofenda ninguém (…) dentro dos limites de boa educação nos limites dela (…) não quero que ela seja uma aluna exemplar (…) quero que (…) seja uma pessoa exemplar (…) uma boa pessoa (…) só chegará lá se passar por todas essas experiências, as da escola, as dos namoros (…)” (EE8 – p. 5, pr. 14)

No discurso dos encarregados de educação é bastante acentuado o pouco envolvimento dos pais durante os seus percursos escolares e talvez, por isso, afirmam que hoje procuram estar mais a par de tudo o que se passa na escola e na vida dos filhos procurando ajudá-los nos trabalhos de casa e no estudo e ou então partilhar com eles experiências de vida que os ajude a ser mais críticos, autónomos e independentes.

3.2 EXPECTATIVAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO EM RELAÇÃO À ESCOLA

Segundo Araújo (2008) os interesses das famílias são “fortemente vinculados pelas culturas de origem que podem variar, entre outras, pela sua posição social, pelos níveis de escolaridade obtidos, pelas suas ambições pessoais e pelas expectativas que têm para a educação dos filhos” (p. 46). Neste estudo, procurámos identificar quais as expectativas dos encarregados de educação em relação à escola quando os filhos iniciaram o 1.º ano do 1.º CEB e, também, identificar quais as expectativas que têm actualmente a respeito do futuro dos seus percursos escolares. Para além disto foi ainda nossa intenção compreender se estas expectativas e as memórias das vivências dos encarregados de educação como estudantes influenciaram a escolha da escola dos filhos.

3.2.1 EXPECTATIVAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NO INÍCIO DA ESCOLARIDADE DOS FILHOS

O início da escola é para pais e filhos uma etapa muito importante das suas vidas. Para os alunos é um momento de grande expectativa. Perguntam com frequência quando começam a aprender a ler e a escrever. Há uma grande ansiedade por conhecer os colegas, os professores e o contexto escolar a que terão de se adaptar. Tal como para os filhos, os pais constroem uma série de expectativas influenciadas pelo que viveram no seu percurso escolar e, também, pelas perspectivas que têm em relação ao futuro dos filhos.

Para os pais a entrada para a escola, ao nível do 1.º ciclo é uma das etapas mais importantes na vida de qualquer pessoa. Para eles, durante esta etapa, os alunos desenvolvem competências essenciais à sua vida que lhes vão permitir chegar à sua independência e autonomia. Estão certos que ao longo desta etapa irão, em determinados momentos, vivenciar situações e conhecer pessoas que vão marcá-los e recordar para sempre, tal como aconteceu com eles próprios.

“(…) é um dos momentos mais importantes da vida de uma pessoa (...) vai entrar na escola fase de uma experiência nova (...) no espaço de um dois anos vai (...) ter aquela

autonomia de aprender a ler de não depender dos outros para explicar (...) ele vai poder (...) ler um livro comigo (...)” (EE2 – p. 3, pr. 12)

Nas entrevistas tentámos identificar que expectativas tinham os encarregados de educação em relação à escola, ao professor e aos colegas de turma dos filhos. Estas expectativas foram partilhadas durante as entrevistas mas, noutros momentos, foi também possível identificá-las e entendê-las até um pouco melhor, particularmente nas observações em reuniões de encarregados de educação.

No que diz respeito à instituição, os encarregados de educação mencionaram esperar o melhor, pois os filhos já haviam frequentado a creche e/ou o jardim-de-infância da mesma e como já conheciam as suas instalações bem como as pessoas que nela trabalhavam, confiavam que tudo iria correr bem.

“ (...) eu confio no colégio (...) está desde os três anos (...) até hoje não houve uma professora (...) que não gostasse (...) eram todas mais exigentes (...) muito boas para a minha filha (...) por isso sinto-me muito confiante (...)” (EE8 – p. 3, pr. 8)

Houve também quem tivesse obtido informação junto de encarregados de educação dos alunos que já frequentavam o 1.º ciclo da instituição para conhecer o seu nível de satisfação até ao momento. Para além disso, procuraram ainda aprofundar e perceber com mais atenção o modelo de ensino seguido junto da direcção executiva e pedagógica. Com base em informações que recolheu junto da direcção da escola, das famílias que tinham os filhos no 1.º ciclo e por lhe agradar o modelo de ensino seguido nesta valência, a encarregada de educação do relato seguinte construiu expectativas bastante positivas em relação à escola e às aprendizagens do filho.

“(...) já havia uma turma de 1º ano (...) conversava com as pessoas do colégio (...) com os pais (...) dos alunos (...) 1º ano (...) diziam muito bem (...) do ensino e da forma como os alunos estavam a trabalhar (...) agradava (...) o método da escola aberta (...) uma aprendizagem diferente (...) o método das 28 palavras (...) conversei muito com a directora pedagógica (...) expectativa era elevada em relação (...) às aprendizagens (...)” (EE7 – p. 5, pr. 12)

As expectativas dos encarregados de educação residiam fundamentalmente no desejo dos filhos terem sucesso nas aprendizagens iniciais, sobretudo nas que diziam respeito à leitura e à escrita.

“(…) era muito grande (…) era muito boa (…) de que ele fizesse muito bem (…) primeiras aprendizagens (…) a leitura e a escrita (…) duas áreas essenciais de base de aprendizagem (…)” (EE7 – p. 5, pr. 12)

“Primeiro aprender a ler rapidamente (…) fosse uma excelente aluna em matemática (…) se interessasse pelas coisas (…) se motivasse ela própria” (EE11 – p. 4, pr. 16)

Alguns chegam mesmo a manifestar a sua satisfação e surpresa no sucesso das aprendizagens dos filhos, pois contavam que inicialmente o 1.º ano fosse um pouco difícil para eles.

“(…) pensava que ia ter muitos problemas (…)” (EE3 – p. 3, pr. 20)

“(…) eu fiquei muito contente com a primeira classe quando ele acabou pensávamos que fosse um bocadinho mais complicado (…)” (EE6 – p. 5, pr. 12)

Nalguns casos, estes receios e ansiedades prendiam-se com a forma como os encarregados de educação viam os seus próprios filhos e como imaginavam a sua postura face à escola.

“(…) o meu filho é muito cabeça no ar (…) muito distraído não tem atenção (…)” (EE3 – p. 3, pr. 20)

“(…) pensei (…) eles tivesse muita dificuldade que eles não gostassem (…)” (EE6 – p. 5, pr. 12) “(…) bem vendo as necessidades que a [diz o nome da filha] (…) ainda não conseguiu atingir ali um patamar de igualdade não é entre a saúde e a escola (…)” (EE9 – p. 3, pr. 12)

Outros explicam estes receios por os filhos apresentarem necessidades educativas especiais, o que obrigava da parte do professor e da direcção pedagógica a um trabalho diferenciado e adaptado às suas necessidades.

“a [diz o nome da filha] já estava aqui no colégio desde os três anos tinha apoios educativos (…) eu sabia as necessidades que a minha filha iria ter ou pelo menos previstas (…) de mais apoio do que o normal dentro da turma (…) veio para o 1.º ciclo (…) na altura falei com a directora da escola (…)” (EE9 – p. 4, pr. 14)

No caso particular desta encarregada de educação foi evidente durante a entrevista a grande preocupação em preparar o mais possível a entrada da sua educanda

no 1.º ciclo. Criou na instituição um espaço com as condições necessárias à saúde da filha e, segundo ela, procurou antes do início do ano lectivo a direcção pedagógica do 1.º ciclo para dar a conhecer todo o processo da educanda e as suas possíveis necessidades. No entanto, afirmou ter ficado muito admirada por, no início do ano, a professora da turma não ter conhecimento dessas necessidades, o que fez aumentar os seus anseios e preocupações não só por a professora não ter previsto as condições necessárias à aluna mas, também, por se sentir magoada pela despreocupação da direcção.

“(…) quando eu faço uma reunião uma ou duas semanas antes da escola começar (…) fiquei muito admirada (…) a professora [diz o nome] não sabia que tinha uma [diz o nome da filha] na sala com as necessidades que tinha (…)” (EE9 – p. 4, pr. 14)

A respeito do professor, os encarregados de educação esperavam alguém “(…) dedicado (…) que não faltasse (…) que não castigasse (…) interessado nos alunos (…)” (EE11 – p. 4, pr. 16). Na instituição em estudo as professoras do 1.º ciclo são pessoas muito jovens que iniciaram a sua carreira na instituição e com a docência do 1.º ano de escolaridade. Para alguns encarregados de educação este era um aspecto bastante positivo pois consideravam que a jovialidade dos professores era sinal de um maior empenho e criatividade. Outros, mesmo sabendo que eram professores muito jovens, apostaram na sua profissionalidade e depositaram neles a sua confiança.

“(…) aspecto que me agradou (…) era uma professora nova (…) as pessoas novas têm (…) disponibilidade para aprender (…) são muito exigentes (…) sempre de que fosse a melhor professora de que o meu filho podia ter e achava que sim.” (EE7 – p. 5, pr. 14)

“(…) apostei na professora dele (…) as pessoas têm que ter um reforço positivo (…) temos que mostrar que compreendemos as fraquezas, os pontos fortes os pontos fracos (…) era uma professora recém-formada fiquei muito contente.” (EE1 – p. 3, pr. 20)

Ainda neste âmbito há a salientar o testemunho de um encarregado de educação; a sua confiança na professora do filho advinha da confiança que tinha na instituição. Acreditou que se a direcção executiva tinha decidido contratar a professora era por esta ser certamente uma boa profissional.

“(…) era uma professora que nós não conhecíamos (…) o meu filho está neste colégio desde os oito meses de vida (…) esta escola sempre teve ótimos profissionais (…)” (EE2 – p. 4, pr. 14)

No entanto, os professores serem jovens e estarem a iniciar o primeiro ano de trabalho foi motivo de alguma preocupação e ansiedade por parte de outros encarregados de educação. Para estes não eram só os filhos que estavam a iniciar uma nova etapa, eram também os professores. Um dos encarregados de educação explicou este seu receio por ter tido uma má experiência com uma professora do 1.º ciclo do seu filho mais velho, como se pode perceber nos relatos seguintes:

“(…) A professora era nova (…) tinha acabado o curso (…) estava a dar aulas pela primeira vez (…) nós desconhecendo ficámos assim de pé atrás (…) eu já tinha tido uma má experiência com o meu filho mais velho (…)” (EE4 – p. 7, pr. 10)

“(…) até à segunda classe tinha uma professora (…) com um determinado dinamismo já estava habituada e depois a professora demitiu-se (…) a pessoa que veio não conseguiu pegar na turma e em termos finais ou seja a imagem no fim aos alunos de rigor, de trabalho desvaneceu-se um bocadinho (…) a pessoa que veio substituir essa (…) era uma rapariga nova tinha acabado o curso há pouco tempo e vinha dar aulas pela primeira vez (…)” (EE4 – p. 6, pr. 10)

Convém referir que hoje estes receios estão totalmente dissipados, pois para estas famílias os professores dos filhos são profissionais exigentes, dedicados e empenhados.

“(…) no caso da professora da minha filha para mim foi uma expectativa superada totalmente (…)” (EE11 – p. 4, pr. 16)

“(…) a professora (…) é um exemplo de rapariga com esforço, trabalho, dedicação puxa muitas vezes as orelhas aos pais [ri-se] (…)” (EE4 – p. 6, pr. 10)

Procurámos ainda perceber que aspectos provocavam ansiedade nos encarregados de educação. Como já mencionámos, os professores estarem a iniciar o seu primeiro ano de trabalho foi um desses aspectos. Para outros encarregados de educação as necessidades educativas de alguns alunos ou a sua própria postura em relação à escola foram outros motivos. Houve mesmo quem referisse que as suas

expectativas em relação à escola e às aprendizagens do seu educando eram boas porque “(...) o meu filho não é um menino muito problemático (...)” (EE1 – p. 3, pr. 22) mas “(...) se fosse uma criança com mais dificuldades (...)” (EE1 – p. 3, pr. 22) talvez fosse motivo de alguma preocupação.

Uma das encarregadas de educação salienta nunca ter ficado muito ansiosa quando o seu filho iniciou o 1.º ano, mas sentiu alguma preocupação numa reunião de encarregados de educação do presente ano, altura em que se apercebeu que na turma (constituída por vinte e quatro alunos), três alunos estavam referenciados com necessidades educativas especiais (NEE).

“(...) só este ano (...) no número de meninos (...) fiquei ali um bocadinho balançada (...)” (EE1 – p. 3, pr. 24)

A preocupação destas famílias fundamentava-se principalmente na opinião de que sendo uma turma com bastantes alunos, entre os quais alguns categorizados com NEE, o sucesso das suas aprendizagens poderia estar comprometido. A professora, segundo as famílias, teria muita dificuldade em fazer um trabalho específico e direccionado para as necessidades de todos os alunos. Por isso, acreditavam que esta situação prejudicaria a turma.

“A mãe salienta que o [diz o nome] deve ter alguém sempre com ele na sala para o ajudar a fazer as actividades (...) Pede agora que pelo menos a auxiliar esteja sempre com ele. Refere que a turma é enorme (24 alunos) e que a professora não consegue dar o apoio individualizado que o [diz o nome] precisa.” (OREE1, Setembro de 2008, p. 6)

“Eu apenas deixei o [diz o nome do filho] nesta escola porque a professora ficava a acompanhar a turma. Gosto muito da [diz o nome da professora] e do trabalho que faz. Mas assim tenho de pensar se o meu filho continua no colégio.” (OREE1, Setembro de 2008, p. 7)

“Não há forma de todos os pais e escola ajudarmos nesta situação? Esses meninos estarão a ter apoio individualizado?” (OREE1, Setembro de 2008, p. 7)

“Será que a [diz o nome da professora] consegue dar atenção a todos os alunos mesmo com estes três alunos” (OREE1, Setembro de 2008, p. 7)

Esta situação que, inicialmente, suscitou grande preocupação nas famílias foi posteriormente esclarecida pela própria direcção da instituição. Em conjunto com a professora procuraram sossegar e dar resposta aos anseios das famílias. Ao longo do ano a turma contou com permanência de um professor de apoio que realizava um trabalho de coadjuvância com a professora e a auxiliar de acção educativa da turma esteve presente e colaborou em vários momentos.

3.2.2 EXPECTATIVAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO FACE AO PERCURSO ESCOLAR DOS FILHOS

Todos os encarregados de educação que entrevistámos têm actualmente os seus filhos no segundo, no terceiro ou no quarto ano de escolaridade, pelo que tentámos identificar quais eram as suas expectativas em relação aos percursos escolares dos filhos.

Nesta altura as suas expectativas são também resultado do que têm vindo a observar ao longo dos primeiros anos escolares dos educandos. Por um lado, as posturas e atitudes destes face à escola, os resultados das aprendizagens e, por outro, a tomada de conhecimento de que se certas características dos alunos não tivessem sido atempadamente identificadas poderiam ter afectado o sucesso das suas aprendizagens.

“(...) são boas (...) nunca pensei que ele tirasse boas notas (...) tem estado nos satisfaz bastante (...) pensava que ele não conseguia por ser muito distraído (...) está-me a surpreender pela positiva (...) nunca pensei (...)”(EE3 – p. 3, pr. 24)

“(...) o meu filho (...) primeiro ano muito complicado (...) não tava habituado (...) regras (...) foi diagnosticado um distúrbio de défice de atenção (...) ponto de viragem (...) estamos no final do primeiro período do segundo ano (...) começamos a sentir (...) melhoramento (...) tem vindo de uma forma (...) muito mais eficaz a conseguir os objectivos (...) as expectativas são boas”(EE2 – p. 6, pr. 20)

Neste segundo testemunho apercebemo-nos da importância que teve a identificação de um distúrbio de atenção no educando. Esta descoberta terá sido a peça fundamental para a compreensão do que se estava a passar com o filho visto que terá

sido a partir deste momento que se criaram as condições e se delinearam as estratégias adequadas para uma melhoria das aprendizagens do aluno.

No caso da encarregada de educação do testemunho seguinte, são as necessidades educativas da filha que a levam a não criar expectativas em relação ao seu futuro escolar. Embora fosse seu desejo que a aluna progredisse nos estudos, sente que muito provavelmente ela não conseguirá atingir esses objectivos e, portanto, quis evidenciar que está preparada para o melhor que o futuro possa reservar para a filha, desde que as opções de vida que a mesma tome sejam as que lhe possam trazer felicidade, autonomia e independência.

“(…) não quero criar expectativas (…) consoante aquilo que der (…) se a [diz o nome da filha] conseguir seguir o curso superior óptimo se não conseguir (…) não é drama (…) o que eu quero é que elas sejam felizes (…) chegamos até um certo sitio a [diz o nome da filha] não tem capacidade (…) não está a ser feliz (…) vamos procurar uma coisa que ela tenha capacidade (…) possa ser (…) economicamente independente (…) é o que eu quero (…) que não precise (…) professora (…) mãe (…) enfermeira (…) esteja numa profissão que a possa realizar (…) ela consiga chegar ali a uma altura e a gente diga ok podes ir por ali o caminho vai ser este (…) não dá seguimos outro (…) dentro do outro vamos procurar aquilo que seja o melhor (…)” (EE9 – p. 7, pr. 20)

Para alguns encarregados de educação as expectativas em relação ao futuro dos filhos estão já relacionadas com o início de uma nova etapa: o 5.º ano do 2.º ciclo de escolaridade. Estas expectativas surgem pela preocupação a respeito da escola onde deverão matricular os filhos. Apesar da preocupação em saber se devem ou não optar por uma instituição de ensino privado ou público no 2.º ciclo acreditam no bom desempenho dos filhos pois sentem que, durante o 1.º ciclo, foram criadas as estruturas necessárias ao seu sucesso quer para as aprendizagens quer para a sua adaptação à escola, aos colegas e professores.

“(…) eu penso que ele (…) ganhou uma estrutura tal que (…) iria dar-se bem também no ensino público (…) ele mesmo que vá para uma pública que se dá bem (…)” (EE5 – p. 4, pr. 22)

Denota-se, deste modo uma grande confiança no trabalho desenvolvido no 1.º ciclo e pelos professores da instituição e também uma grande confiança nos próprios alunos e nas suas capacidades.

3.3 A ESCOLHA POR UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PRIVADO NO 1.º CICLO

Para além de identificar as expectativas dos encarregados de educação em relação à escola e ao percurso escolar dos filhos era também nossa intenção identificar e perceber quais as razões que levaram os encarregados de educação a matricular os filhos no 1.º ciclo de uma instituição de ensino privado e perceber de que modo esta opção se relacionava com as expectativas que os encarregados de educação criaram em relação à escola. Como sublinha Carneiro (2006):

“No que diz respeito à representação que os pais têm deste tipo de escola surge que a imagem do ensino privado está associada a um maior envolvimento do professor no processo educativo (maior acompanhamento dos alunos, melhor ambiente escolar, maior vigilância e autoridade sobre os alunos) e a um enquadramento mais global dos alunos (melhor formação geral e integral, complemento de religião e moral, maior segurança).” (p. 88)

As famílias tal como já referimos anteriormente, seja o pai ou a mãe, têm uma carreira profissional. O emprego situado na maior parte das vezes longe da residência e tendo que cumprir horários com início entre as oito e as nove horas da manhã e fim entre as dezassete e dezoito da tarde e com apenas uma hora de almoço de intervalo, a disponibilidade para os filhos está hoje para eles muito dificultada.

“Os pais também se vêem com exigências sociais cada vez mais multifacetadas, onde o desemprego se tornou uma ameaça levando-os a investir na sua vida profissional. Podemos afirmar que as mudanças sociais que se foram fazendo sentir tiveram repercussões na escola que temos hoje: muitas mais mulheres passaram a ter uma profissão que as leva a trabalhar fora de casa (...) A adolescência passou a ter vivências próprias desta nova organização social e familiar.” (Oliveira & César, 2002, p. 346)

Para alguns encarregados de educação que têm de entrar às nove ou até mesmo às oito horas é necessário deixar os filhos mais cedo na escola. Mas nas escolas públicas não existe alguém que as possa receber e tomar conta delas antes das aulas iniciarem. Por outro lado, para outros é muito difícil deixar o emprego às treze ou às quinze da tarde para ir buscar os filhos e levá-los a almoçar e/ou deixá-los em casa sozinhos. É certo que nalgumas famílias é possível contar com a ajuda dos avós. No entanto, para outras famílias esta também não é uma possibilidade a considerar por os mesmos morarem longe ou por também eles terem um emprego e, por isso, pouca disponibilidade para ajudar os filhos. Por esta razão, as condições oferecidas pelas instituições de ensino privado tornam-se numa mais valia para as famílias já que, muitas delas, abrem às sete e meia da manhã e encerram às dezanove e trinta da tarde e, por isso, há sempre alguém que recebe as crianças no começo do dia e cuida delas até ao início das aulas e está com elas até ao fim da tarde até que os pais as possam ir buscar. Esta foi uma das razões apontadas pelos encarregados de educação para terem matriculado os filhos numa instituição de ensino privado.

“(…) saio de casa todos os dias às sete e meia da manhã (…) chego (…) às dez para as seis (…) não dava para (…) estar numa escola pública (…) os meus pais moram em [diz o nome], não posso levar o meu filho todos os dias para [diz o nome] a minha sogra não mora aqui (…) não tinha ninguém a quem deixar o meu filho (…) mas também não me pareceu que fosse o ideal” (EE6 – p. 7, pr. 16)

“(…) horários muito sobrecarregados tinha que ser o ensino privado para ele estar acompanhado e para poder passar os dias com alguém que cuidasse também dele (…)” (EE7 – p. 5, pr. 12)

Outra razão apontada prende-se com questões de segurança e protecção. Os encarregados de educação sentem que os alunos no início do 1.º ciclo são ainda muito pequenos e consideram que numa instituição de ensino público os alunos estão menos protegidos. Sentem existir nas instituições de ensino privado um maior cuidado e preocupação com os alunos como relatou uma das encarregadas de educação,

“(…) eu ouço (…) colegas de trabalho que se queixam muito (…) filhos ou que chegam encharcados (…) Eu sei que isso aqui não ia acontecer (…)” (EE2 – p. 7, pr. 48)

“(…) eu ponho aqui o meu filho de manhã tou super descansada (…) sei que não anda à chuva (…) come tudo o que lhe põe se não come dizem-me (…) o ensino gosto (…) e é bem tratado (…) isso para mim é um grande conforto (…)” (EE2 – p. 7, pr. 46)

Talvez influenciada pelo que diariamente as notícias transmitem, uma das encarregadas de educação confidenciou-nos que a razão fundamental que a levou a preferir uma instituição de ensino particular foi o medo de que a filha pudesse ser sequestrada. Para ela uma instituição privada oferecia uma maior segurança. Nela a filha estaria mais protegida e a probabilidade de alguém a levar sem o seu conhecimento seria muito reduzida,

“(…) A razão principal era que roubassem a minha filha (…) passava imensas vezes pelas escolas primárias públicas (…) os portões estavam abertos (…) era impensável eu colocar a minha família numa escola em que não houvesse segurança (…) em que qualquer pessoa fosse buscá-la (…) ela sempre foi muito elogiada porque era bonita (…) para mim era o máximo de segurança até porque ehumm na altura falavam muito daquela, do caso do Rui Pedro e... pronto eu era muito novinha. (…) era essa a principal razão.” (EE8 – p. 4, pr. 12)

Outra encarregada de educação testemunha que foram as “(…) as necessidades da [diz o nome da filha] (…)” (EE9 – p. 5, pr. 16) que a conduziram a esta decisão já que se trata de uma aluna que necessita de cuidados de saúde diários e que devem ser tidos em conta por diversas vezes ao longo do dia. Sentia que numa instituição de ensino privado a atenção e o cuidado de que necessitava para a sua filha iriam ser correspondidos,

“(…) a [diz o nome da filha] lá em baixo tem uma salinha com coisinhas para ela para que se houver algum problema. Está cá alguém que sabe tratar dela (…) nem se colocou outra (…) hipótese (…) tinha aqui assegurado os cuidados de saúde dela (…) não me preocupei com mais nada (…) da escola (…) a questão da saúde (…) Preencheu esse patamar (…) não precisava de procurar mais nada esse (…)” (EE9 – p. 6, pr. 16)

Para além da segurança, protecção e para além da falta de tempo por parte dos pais outras razões foram ainda identificadas para optarem por uma instituição de ensino privado. Uma delas foi saberem o quão era difícil a entrada, na escola de ensino público de alunos que só completavam os seis anos de idade em Dezembro. Numa instituição de

ensino privado esta situação não se verificaria ou seja a entrada dos alunos estaria garantida,

(...) até pensei em pô-lo (...) escola pública no primeiro ano mas ele não entrava não tinha vagas tinha cinco anos (...) fez seis em Dezembro (...)” (EE1 – p. 4, pr. 26)

Há, no entanto, outro tipo de razões indicadas que remetem para o que os encarregados de educação construíram sobre a escola pública.

“(...) A péssima experiência que eu tenho do ensino oficial (...) a estrutura principal é a primária se a criança conseguir ter essa estrutura (...) bem preparada (...) na escola oficial não tens o suporte que tens na escola privada na escola oficial é a lei do salve-se quem puder (...) se for comparar uma aluna do ano da [diz o nome da filha] (...) a preparação dela numa escola privada provavelmente é 20 ou 30 por cento superior à preparação de uma mesma criança numa escola do estado (...) pelo absentismo dos professores (...) cada dia que se falta (...) é um dia de aprendizagem que vai à vida não é recompensado nem é repostado (...) daí a razão por ter optado por um colégio privado (...)” (EE10 – p. 6, pr. 20).

Para este encarregado de educação as primeiras aprendizagens escolares são fundamentais para um futuro de sucesso nas aprendizagens dos alunos. Influenciado pelo que viveu e pelo que tem vindo a observar junto dos filhos de colegas e familiares, considerou que só uma instituição de ensino privado poderia dar a preparação necessária para as aprendizagens da filha.

Sendo o sucesso nas aprendizagens o principal objectivo dos encarregados de educação, a qualidade do ensino e a exigência nas aprendizagens foram duas das razões principais que os levou a optarem por uma instituição privada.

“(...) o ensino particular está mais exigente do que o ensino público (...) era mais (...) obter o êxito (...) na aprendizagem (...)” (EE5 – p. 3, pr. 14)

“à partida a qualidade do ensino (...) associada à gestão (...) na minha opinião é superior (...)” (EE11 – p. 7, pr. 20)

“que nesta fase dos primeiros anos e não só a formação é fundamental as boas bases até digamos ao quarto ano” (EE4 – p. 8, pr. 12)

Salientaram ainda que a assiduidade e pontualidade dos professores que trabalham em escolas de ensino privado é superior ao que observam nas escolas de ensino público, para além de considerarem que a permanência do professor durante os quatro anos do 1.º ciclo teria maior probabilidade de acontecer no ensino privado e este era um aspecto a que davam uma grande importância pois, de alguma forma, poderia ser indicador de uma melhor qualidade de ensino.

“(…) os professores (…) no privado (…) não faltam tanto (…) quanto no público (…) No meu tempo os professores faltavam imenso.” (EE1 – p. 4, pr. 32)

“(…) a outra questão do ensino privado (…) férias (…) faltas dos professores (…) minimamente termos a ilusão que pode nos garantir sempre a mesma professora (…)” (EE12 – p. 4, pr. 12)

Procurámos saber ainda o caminho a seguir quando os alunos finalizassem o 1.º ciclo do ensino básico: se os encarregados de educação continuariam a optar por uma instituição de ensino privado ou se iriam optar pelo ensino público. A passagem para o 2.º ciclo causava já alguma ansiedade por todas as razões já anteriormente mencionadas: segurança, assiduidade e pontualidade dos professores, adaptação à escola, sucesso nas aprendizagens e, ainda pelas próprias características dos alunos.

“(…) a minha filha quer ir para o público porque as amigas vão para lá (…) eu quero que ela continue no privado (…) há essa possibilidade ficam as três no mesmo colégio facilita-me muito em termos de logística (…)” (EE11 – p. 7, pr. 22)

“(…) penso que poderá continuar num ensino particular futuramente (…) porque (…) o ensino público como está (…) descontentamento dos professores (…) origina (…) um desencadear de problemas (…)” (EE5 – p. 3, pr. 14)

Para alguns encarregados de educação, os filhos virem a frequentar o 2.º ciclo numa instituição de ensino privado era uma forte possibilidade. O relato do encarregado de educação seguinte justifica esta opção por ter tido uma experiência pouco positiva com um outro filho. Para o aluno a passagem do ensino privado para o ensino público não se revelou satisfatória quer em termos de adaptação à escola quer em relação às aprendizagens do aluno,

“(…) do meu filho mais velho (…) foi um erro (…) estudou sempre num colégio privado (…) no quinto ano (…) altura de ele também conhecer o outro lado (…) Foi um desastre completo (…) ele estava habituado a um sistema de trabalho rigor (…) sabíamos como ele estava onde é que ele estava informações continuas se as coisas falhavam não falhavam (…)” (EE4 – p. 9, pr. 12)

Outra razão apontada por uma encarregada de educação dizia respeito aos cuidados de saúde de que a filha necessitava. O seu maior receio era a filha não ter o cuidado e atenção no ensino público que tem no ensino privado.

“(…) eu tenho muito receio dela numa escola muito grande (…) escola pública (…) pelos cuidados de saúde que ela precisa, preciso que esteja ali alguém mais atento (…) numa escola particular é mais fácil nós contornarmos isso (…) há uma flexibilidade maior do que existe se calhar, posso estar errada (…) num ensino público (…)” (EE9 – p. 6, pr. 18)

Há ainda quem perspetive o ensino privado para o 2.º ciclo do filho por reconhecer que o educando, até ao momento, não ter adquirido a autonomia necessária para frequentar o ensino público.

“(…) Provavelmente sim pelo tipo de aluno que o meu filho é (…) tem deficit de atenção (…) sem hiperactividade (…) precisa muito (…) manter as regras e de manter a organização que uma escola privada tem (…) numa escola pública (…) os alunos estão menos acompanhados têm que se tornar mais autónomos (…) o meu filho (…) não provou que é (…) capaz de gerir o quinto e o sexto ano por sua conta (…) enquanto ele mantiver esta atitude continuará provavelmente no ensino privado. (EE7 – p. 6, pr. 16)

No entanto, outros consideram que os filhos conseguiram adquirir, ao longo do 1.º ciclo, a estrutura necessária em termos de aprendizagens, maturidade e autonomia para frequentarem o ensino público e, por isso, no futuro é pela escola pública que optarão no 2.º ciclo.

“(…) Convém ter os dois lados da experiência (…) eu acho que se tiverem a tal pressão se tiverem o background correcto já não se vão perder tão facilmente (…) tenho estado a acompanhar uma criança (…) está numa escola oficial (…) é o salve-se quem puder (…) a tal estrutura que ela (…) levou daqui a está a aguentar (…) se ela nunca tivesse

passado por aqui provavelmente já estava completamente desnorteada (...)” (EE10 – p. 7, pr. 22)

Em suma, as entrevistas aos encarregados de educação revelaram aqui várias razões que levaram à escolha de uma instituição de ensino privado no primeiro ciclo em prol de uma de ensino público.

3.3.1. A OPÇÃO PELA INSTITUIÇÃO EM ESTUDO

Conhecidas as principais razões que conduziram os encarregados de educação a preferir matricular os filhos numa instituição de ensino privado procurámos perceber quais as razões que os levaram a matricular os filhos na instituição em estudo.

É importante voltar a salientar que para alguns encarregados de educação os seus filhos já frequentavam a instituição antes de iniciar o 1.º ciclo. Em termos gerais, grande parte dos alunos que hoje frequentam o 1.º ciclo fez também o Jardim-de-Infância nesta instituição e, por isso, a tomada de decisão em matricular os filhos no 1.º ciclo desta escola teve por base o conhecimento que já tinham da mesma, dos profissionais que nela trabalhavam e o que tinham observado ao longo dos anos. Neste sentido este foi um aspecto importante e bastante relevante na tomada de decisão das famílias em matricular os filhos no 1.º ciclo da instituição.

“(...) escolhi esta escola (...) feita de raiz (...) ele estava cá desde os três anos (...) grupo mantinha-se (...) era importante que ele se mantivesse (...) porque me agradava... sabia que era o método da escola aberta, sabia que era uma aprendizagem diferente e sabia que era o método das 28 palavras.” (EE7 – p. 5, pr. 12)

Em todos os relatos sublinha-se como aspectos positivos as qualidades humanas dos profissionais que trabalham na instituição.

“(...) uma grande vantagem (...) o material humano que a escola tem que é muito, muito, bom. Tiveram sempre o mérito de ter sempre bons profissionais cá a trabalhar (...)” (EE 2– p. 5, pr. 18).

Desde os professores, às auxiliares ou às pessoas que trabalham na secretaria ou que os recebem na recepção ou até mesmo as pessoas que trabalham no refeitório da

escola estes encarregados de educação realçam a sua satisfação. Caracterizam-nas como bastante dedicadas, interessadas e sempre disponíveis e prontas para ajudarem naquilo que for preciso.

“(…) muito humana, muito calorosa (…) é exigente com eles (…) são muito bons profissionais, todos em geral (…)” (EE1 – p. 12, pr. 86)

“(…) é boa trata bem dos miúdos (…) toda a gente super simpática (…) tanto da pessoa que está à porta como a que leva os meninos a casa da auxiliar à professora (…) tudo o que eu precisei até hoje sempre estive ao meu alcance e ao alcance deles (…)” (EE3 – p. 11, pr. 68)

“(…) recursos humanos para mim é essencial (…) o meu filho teve durante os três anos que estive (…) foram excelentes e contribuíram para a formação dele enquanto miúdo a crescer (…)”(EE7 – p. 16, pr. 51)

No que diz respeito aos professores, estes encarregados de educação são unânimes quando referem que são bons profissionais, competentes, dedicados e preocupados com os alunos quer em relação às aprendizagens, quer em termos sócio-afectivos.

“(…) na primária (…) a professora (…) considero-a competente (…) empenhada (…) muito preocupada com os miúdos (…) com autoridade suficiente para ser reconhecida (…) pelos alunos (…)”(EE7 – p. 16, pr. 51)

“(…) muito criativos. E esforçam-se muito (…) o que produzem acho que vê-se (…)” (EE1 – p. 12, pr. 88)

Valorizando o *feedback* e, acima de tudo, a comunicação entre a escola e as famílias como aspectos fundamentais à construção de uma relação, os encarregados de educação realçam esta como sendo um dos pontos-chave da instituição.

“(…) basta-me perguntar a uma pessoa e toda a gente sabe onde está o meu filho, como (…) passou o dia (…)” (EE7 – p. 16, pr. 51)

“(…) A professora quando tem algum problema comunica comigo eu comunico com ela (…)” (EE3 – p. 11, pr. 68)

“(…) sinto-me mais segura (…) há uma maior proximidade entre o pessoal e a família (...) é mais fácil termos mais feedback (...) ele sentir-se aqui bem (...)” (EE1 – p. 4, pr. 28)

Os profissionais que encontram diariamente na instituição a valorização, por parte das famílias, do esforço, dedicação e exigência que estes têm com as crianças e ainda a certeza de que os alunos estão protegidos e seguros é algo que está presente pois recebem o *feedback* diário dos próprios filhos e das pessoas que estão com eles no dia-a-dia. Para as famílias vive-se um ambiente muito familiar na instituição. Reconhecem que é um local onde professores, auxiliares, alunos e famílias se conhecem,

“(…) um bocadinho familiar (...) o que nós procuramos quando os nossos filhos são pequenitos (...) tenho a minha filha numa escola com muitos alunos (...) sinto-me muito mais aconchegada aqui e por esta questão familiar agrada-me (...) as pessoas... no geral são pessoas simpáticas que é isso que também se espera (...) acolhedoras, (...) procuram resolver os problemas quando são solicitadas(...)” (EE12 – p. 13, pr. 46)

Embora sintam a necessidade de uma maior atenção por parte da direcção a respeito de algumas questões que são levantadas, sobretudo nas reuniões de encarregados de educação, e que deixam passar em comentários que fazem durante as festas e outros eventos é interessante notar que este aspecto consegue ser contrabalançado com a satisfação que sentem pela equipa de profissionais que constituem a instituição. Curiosamente atribuem o cuidado e bem-estar dos alunos à equipa de profissionais que nela trabalham e não parecem relacionar este aspecto com as pessoas que lideram instituição.

No que diz respeito aos aspectos menos positivos alguns estão relacionados com a comida do refeitório, o uso da bata/t-shirt e fato de treino da escola por considerarem que estes equipamentos em termos de qualidade/preço não justificam a sua compra. Esta justificação foi mencionada por diversas vezes em reuniões de encarregados de educação. Por nestas reuniões não ser norma a presença das directoras, os professores tentam dar resposta transmitindo posteriormente à direcção executiva.

Num outro âmbito, alguns encarregados de educação apontam como aspectos menos positivos as instalações e recursos materiais da instituição nomeadamente a

ausência de um espaço para as festas de Natal ou de equipamentos no recreio para os alunos utilizarem.

“O ginásio está repleto de pessoas. Nem todas conseguiram estar sentadas. Há quem esteja na rua a tentar ver a apresentação dos filhos pela janela. Alguns pais já se queixam da falta de espaço. Os que tentam tirar fotografias colocam-se à frente de outros pais. Para o ano dever-se-ia tentar encontrar uma alternativa a esta situação” (OFN, Dezembro de 2008)

Há, contudo, um aspecto menos positivo que é sublinhado pela maioria dos encarregados de educação: a pouca visibilidade da direcção, ou seja, gostariam que fosse mais proactiva em diversos momentos. Referem que, muitas vezes, são os próprios professores que resolvem determinadas situações no lugar de quem deve liderar a instituição.

“(…) dá-me ideia que a gestão está ausente (...) sinto que isto está em auto-gestão são as professoras que estão a dar a cara constantemente aos pais (...)” (EE11 – p. 15, pr. 62)

Durante as reuniões que observámos os encarregados de educação mencionam a falta da presença da direcção executiva naqueles momentos, pois sentem que as reuniões podem constituir a altura adequada para as famílias transmitirem o que julgam não estar tão bem e, por sua vez, esta poder explicar o porquê dessas situações. Julgam que, de alguma forma, podem em equipa ajudar a solucionar alguns problemas que as famílias insistentemente focam e que não cabe ao professor ouvir pois são questões de carácter geral.

“(…) escola realmente poderia fazer certas situações com que os pais se sentissem muito mais satisfeitos (...) festa de natal (...) periodicamente (...) criar reuniões (...) existem apenas e só para os pais e professores e a direcção que é isso que não tem havido (...) em conjunto criar estratégias para que realmente a escola pudesse melhorar (...) há certas questões que uma escola privada (...) não se podem admitir (...)” (EE2 – p. 13, pr. 58)

Apesar dos aspectos menos positivos existe algo que para as famílias é fundamental. Mais do que o sucesso das aprendizagens dos filhos, mais do que a

dedicação dos profissionais é a felicidade dos filhos. E isso os encarregados de educação conseguem facilmente identificar.

“(…) o meu filho é uma criança um bocadinho especial (…) para nós era (…) um descanso ele sentir que está num sitio que pode (…) sentir-se bem (…) principalmente nesta primeira fase do primeiro ano (…) pensámos (…) em matriculá-lo numa escola pública (…) por questões financeiras (…) mas (…) quisemos (…) fazer esse esforço (…) ele (…) estava num meio em que (…) conhecia muitas pessoas (…) colegas (…)” (EE2 – p. 5, pr. 16)

“(…) para os pais o mais importante é a felicidade dos filhos (…) o meu filho transmite que tá bem cá e está feliz cá.” (EE2 – p. 7, pr. 24)

“(…) Os miúdos são muito alegres (…) eu não quero um colégio que substitua a família, quero um colégio que seja um colégio (…) a escola tem confirmado ao longo (…) dos seis anos (…) aqui está interiorizada (…) determinadas regras (…) é isso que eu vejo no colégio, desde a pessoa que está à porta até à pessoa que faz seja o que for ele respeita sem medo (…) os miúdos acho que são muito felizes e ele não quer ir para casa (…)” (EE7 – p. 17, pr. 53)

“(…) A escola tem muitos pontos a favor (…) neste momento é a escola ideal para a minha filha (…) no dia-a-dia das crianças com quem lidam com quem falam (…) eu sempre assisti à minha filha aqui praticamente sempre feliz (…) portanto isso para mim chega (…)” (EE8 – p. 15, pr. 36)

Segundo Sampaio (2009a), a escola é para muitos a segunda casa, para alguns mesmo quase um lar. Nos vários testemunhos, todos os encarregados de educação salientam que os filhos são felizes na escola e chegaram mesmo a salientar que para os filhos é como se fosse a sua segunda casa, não só pelo extenso tempo que passam nela mas por acontecer não querer ir para casa quando os pais os vêm buscar. Este é outros dos pontos que os encarregados de educação destacam para, em momentos de grande dificuldade financeira, as famílias reflectirem e preferirem fazer um esforço e manterem os filhos no 1.º ciclo da instituição.

Dos diferentes testemunhos evidenciam-se aspectos comuns que caracterizam a instituição em estudo: os profissionais que nela trabalham, a segurança, cuidado e bem-

estar que transmitem às famílias/alunos, a qualidade no ensino e a exigência nas aprendizagens.

3.4 OS INTERVENIENTES NA RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA: ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO, ESCOLA E PROFESSORES

3.4.1 OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Pais e professores definem encarregado de educação como a pessoa que permite a ligação entre a escola e a família e, como tal, deve estar presente nas reuniões de escola, a sua assinatura deve constar no acto da matrícula do educando e nos seus registos de avaliação e é ele que deve conceder autorização para alguma actividade em que se pretenda que o educando participe.

“(…) é a pessoa responsável (…) ou que está mais presente (…) aqui na escola (…) é para assinar papéis (…) o encarregado de educação é aquele que autoriza a fazer qualquer coisa (…) assina (…)” (EE8 – p. 10, pr. 22)

Mas pelo que observámos em reuniões e nos foi partilhado, não é só o encarregado de educação que se responsabiliza pelos alunos. Com efeito, a actuação para com os educandos resulta de um trabalho conjunto entre o pai e a mãe mesmo no caso de famílias monoparentais. O encarregado de educação, tal como o definem, subsiste no sentido de assinar registos de avaliação ou autorizações de visitas.

“(…) é o pai e a mãe que actuam em conjunto não é por ser o encarregado de educação (…) que este ano está (…) [diz o seu nome] que vai tomar as decisões (…) para nós é sempre os dois que funcionam em conjunto (…) um encarregado de educação é assim um bocado nome (…) é o pai e a mãe que tratam das coisas que decidem que dão opinião tentam resolver os problemas (…)” (EE6 – p. 12, pr. 26)

“(…) para mim não conheço outra versão de encarregado de educação que não de pai ou mãe (…) acompanhar o que se passa na escola (…) ver como é que ela está em termos de resultados (…) além de muito amor e carinho (…) educar (…) princípios (…) estar aí, cumprimentar os professores, saber o que se passa, tar presente nas reuniões (…)” (EE11 – p.11, pr. 38)

Nas reuniões de encarregados de educação observámos que a maioria das vezes era o casal que estava presente tal como, também, acontece em reuniões de atendimento individualizado.

“São 17h59 e a reunião ainda não deu início. Neste momento dos 12 pais, estão cerca de 5 encarregados de educação. Um deles veio o casal (mãe e pai).” (OREE3, p. 1, Janeiro de 2009)

Para uma encarregada de educação uma das suas funções também passa por ajudar a escola a conhecer melhor os alunos para que a mesma possa estar mais alerta para as suas necessidades.

“(…) é aquele veículo que pode mostrar à escola as necessidades que a criança precisa (…) é o veículo de informação dentro da escola-casa como casa-escola (…)” (EE9 – p. 9, pr. 29)

Neste sentido qual o papel que os pais e os encarregados de educação devem desempenhar na vida dos alunos e na vida da escola? Quais os seus direitos? Quais os seus deveres?

Fomos procurar saber de que modo a escola, enquanto instituição, define o papel do encarregado de educação e, para tal, socorremo-nos dos documentos que definem os princípios orientadores em que assenta o 1.º ciclo da instituição, nomeadamente os Projectos Curricular e Educativo de escola e o Regulamento Interno.

No documento que define o Regulamento Interno da instituição, o qual tem por base o Estatuto do Aluno (Decreto de lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro), encontram-se preconizados os direitos e os deveres que cabem aos pais e encarregados de educação e que são os seguintes,

“O poder-dever de educação dos seus filhos/educandos implica o exercício dos seguintes direitos e deveres:

- a) Informar-se, ser informado e informar a comunidade escolar sobre todas as matérias relevantes no processo educativo dos seus educandos e comparecer na escola por sua iniciativa e quando para tal for solicitado;
- b) Colaborar com os professores no âmbito do processo ensino-aprendizagem dos seus educandos;

- c) (...)
- d) Cooperar com todos os elementos da comunidade educativa no desenvolvimento de uma cultura de cidadania, nomeadamente através da promoção de regras de convivência na escola;
- e) Responsabilizar-se pelo cumprimento do dever de assiduidade dos seus educandos;”

(R.I., Capítulo IV -Direitos e deveres dos pais e encarregados de educação, p. 23)

Deste modo e atendendo ao explícito neste Regulamento cabe ao encarregado de educação o dever/direito de informar e estar informado de tudo o que se passa com o seu educando e o dever/direito de cooperar, participar e colaborar com toda a comunidade escolar. Interessa, então, perceber até que ponto as concepções dos pais e encarregados de educação bem como as dos professores vão ao encontro dos direitos e deveres mencionados na lei e regulamento interno da instituição.

No que diz respeito ao seu papel na vida dos alunos o encarregado de educação, entenda-se o pai e a mãe em actuação conjunta, deve ser o exemplo do educando. Deve ser alguém que transmita segurança e estabilidade para que os educandos sintam que em qualquer momento ou circunstância eles estão ao seu lado para os apoiar e ajudar. Segundo Asseiro (2004) “é uma verdade inquestionável, que são os pais os primeiros educadores dos seus filhos (...)” (p. 87). É a eles que cabe educar os filhos, transmitir-lhes valores e ajudá-los a prepará-los para o futuro. Vejamos os testemunhos de alguns encarregados de educação:

“(...) dar o exemplo (...) tentamos que ele se aperceba também de como a vida é no dia-a-dia as dificuldades (...) que temos que trabalhar para ganhar dinheiro (...)” (EE1 – p. 7, pr. 46)

“(...) dar a segurança e estabilidade (...) é o essencial para (...) superar os medos (...) é o saber que tem ali um porto seguro (...) alguém quem em qualquer situação pode confiar.” (EE5 – p. 6, pr. 30)

“(...) encarregado de educação (...) responsável pela educação de uma de uma criança (...) transmitir os valores que possam existir da parte do adulto para uma criança (...) responsabilidade (...) humildade (...) querer ser amigo do seu amigo (...)” (EE2 – p. 9, pr. 38)

Já no que diz respeito ao papel que devem desempenhar na vida da escola, Asseiro (2004) sublinha que “o papel dos pais na escola deverá ser cada vez mais um papel complementar do trabalho efectuado pelos restantes elementos, um papel de conforto, como que uma rede de apoio para os momentos mais difíceis” (p. 88).

A este respeito, os encarregados de educação não conseguem distanciar-se do papel que devem desempenhar na vida da criança, enquanto aluno. Referem o dever de estar atentos e interessados nas aprendizagens dos filhos e na sua adaptação à escola e ajudá-los no estudo e na realização dos trabalhos de casa. Opinião que foi também partilhada pelos professores,

“(…) Deve estar informado, ter conhecimento, deve ser participativo na educação dos meninos (...) é fazer sugestões participar no que é proposto pela escola haver uma inter-relação (...)entre as duas partes (...)” (EPC – p. 7, pr. 18)

“ter muito (...) também disponibilidade para estar com aquela criança (...) estar atento ao comportamento da criança (...) tar muito envolvida (...) tem que haver uma parceria completa entre os lados (...)” (EE12 – p. 7, pr. 26)

“(…) é acompanhá-lo nos trabalhos de casa (...) nas dificuldades que ele tem (...) estar em contacto com a escola (...)” (EE1 – p. 7, pr. 48)

Pais e professores partilham ainda da opinião que o encarregado de educação deve estabelecer com a escola/professores uma estreita relação que lhes permita estar informados de tudo e referem que, para tal possa acontecer, é importante comparecerem o mais possível às reuniões de escola,

“(…) devem ser pessoas que sem estar necessariamente todos os dias na escola (...) respondam à convocatória que venham às reuniões que participem que dêem opinião que façam perguntas que ajudem na nossa tarefa (...)” (EPI – p. 4, pr. 18)

“(…) uma pessoa que tem que ter uma relação muito estreita com a escola (...) muito especificamente com a professora (...)” (EE12 – p. 7, pr. 26)

Uma das encarregadas de educação, também ela professora e ligada à coordenação pedagógica da sua escola, descreve tacitamente o que julga ser o papel de um encarregado de educação.

“(...) tem que acompanhar (...) tem que perceber (...) tenho uma vantagem eu estou numa escola eu percebo a instituição escola (...) o encarregado de educação nunca se deve intrometer no método do professor é uma regra de ouro (...) devem estar atentos (...) não devem enterrar a cabeça na areia (...) às vezes o nosso menino tem problemas nós demorámos um ano e meio a perceber qual era o problema do meu filho (...) foi um trabalho conjunto da professora (...)” (EE7 – p. 9, pr. 27)

“(...) colaborar sempre que solicitado (...) falar sempre que acha que tem algum motivo que deve ser comunicado (...) primeiro (...) falar com o professor (...) nunca um pai pode passar por cima de um professor e falar com a direcção (...) o pai pode ter muito boa intenção mas pode estar a pôr em causa o trabalho de alguém (...) devem ser activos e devem explicar ou dizer aquilo que não está bem (...)” (EE7 – p. 9, pr. 29)

A encarregada de educação realçou o quanto é importante o trabalho em parceria com o professora pois foi graças a isso que se identificou algo que estava a influenciar as aprendizagens do filho. Realça ainda que professor e encarregado de educação não devem intrometer-se nas funções que cabe a cada um. Durante a entrevista e nas reuniões notámos que esta encarregada de educação nunca chega claramente a distanciar-se do papel de professora e talvez pela segurança que demonstra nas reuniões notou-se uma grande ligação entre ela e a professora da turma.

“(...) Há uma troca de olhares entre professora e mãe do [nome do aluno]. Verifico aqui que é uma assunto já falado entre ambas e a troca de olhares é de alguma cumplicidade como se ambas tivessem à espera de comentários acerca do Inglês (...)” (OREE, p. 2, Janeiro de 2009)

Concordamos com Marques (2001) quando este refere que as famílias que conhecem os professores e que conhecem melhor os rituais escolares são aquelas que se sentem mais à vontade na escola e por isso participam e colaboram. É o que parece acontecer com esta encarregada de educação que tem demonstrado sempre, em todos os momentos, uma grande segurança e à vontade em colaborar com a escola e com a professora da turma, sempre no papel de encarregada de educação e acreditando e confiando no papel desempenhado pela professora do filho.

3.4.1.1 Tempo dedicado aos filhos

Quase todos os encarregados de educação referiram não ser suficiente o tempo que dedicam aos filhos. No entanto, há encarregadas de educação que referem dedicar muito tempo aos seus filhos por estarem desempregados ou porque os cuidados de saúde da filha assim o exigem.

“(…) acho que dedico pouco (…) a casa é pequenina estamos sempre a falar (…) este percurso que nós fazemos de manhã e à tarde (…) é o nosso momento íntimo em que falamos de tudo (…) aquele tempo de estar ao lado dela, fazer coisas ou a jogar a um jogo com ela (…) não acho que dedique muito tempo (…)” (EE8 – p. 9, pr. 20)

“(…) muito tempo (…) Não consigo precisar (…) em horas (…) mais de metade do meu tempo é para a [diz o nome da filha] (…) mais de metade do tempo é com a [diz o nome da filha] garantidamente (…)” (EE9 – p. 8, pr. 24) (…) cuidados de saúde que demoram ainda muito tempo (…)” (EE9 – p. 8, pr. 26)

A vida profissional dos encarregados de educação obriga-os a estar grande parte do tempo fora de casa não podendo, por isso, estarem mais presentes na vida dos filhos,

“(…) Agora tenho dedicado porque tou de férias (...). Vejo o meu filho desde as sete e meia da manhã que ele acorda até a um quarto para as nove depois vejo das cinco e meia às oito depois vou-me embora para entrar às oito e meia (...). Para a semana não o vejo só o vejo uma hora por dia (...)” (EE3 – p. 4, pr. 34)

“a maior parte das vezes eu não vejo o meu filho porque chego a casa nove, dez, onze sou um bocado workoolic (...) tenta-se ao fim de semana recuperar esse tempo perdido (...) nós não o vemos crescer (...) fim de semana torna-se o conhecimento e constata-se (...) a evolução (...)” (EE4 – p. 11, pr. 18)

Sentindo que a sua presença na vida dos filhos é essencial não só para os acompanhar na escola mas também para viverem momentos agradáveis e de qualidade com eles, os encarregados de educação referem que todo o tempo livre de que dispõem é fundamentalmente ao fim de semana, é para dedicarem o mais possível aos filhos. Tentámos portanto saber o que costumavam os pais fazer com eles nesses períodos de tempo. Durante a semana os alunos realizam na instituição os trabalhos de casa pelo que

à noite os pais têm a possibilidade de conversarem e partilharem as novidades do dia com os filhos e realizarem jogos ou ler com eles histórias antes de irem dormir.

“(...) durante a semana os tempos são muito complicados (...) chegamos tarde a casa praticamente é hora de jantar (...) falar um bocadinho, brincar um pouco e é hora de ir para a cama (...) o sábado todo o dia com ele o domingo também (...)” (EE2 – p. 7, pr. 34)

“(...) tentamos sempre estar com ele se calhar uma hora por dia ao fim do dia (...) jantamos com a televisão apagada e toda a gente conta o dia (...) antes de ir para a cama lemos uma história, conversamos também um bocadinho (...)” (EE7 – p. 8, pr. 26)

“há sempre uns dez quinze minutos antes do banho de brincadeiras (...) descontração (...) estudo é sempre uma situação mais pesada (...) quase um braço de ferro (...) depois há quase um negócio (...)” (EE12 – p. 7, pr. 24)

Mas é durante o fim-de-semana que os encarregados de educação dizem dedicar mais tempo aos filhos. Realizam com eles os trabalhos de casa, estudam com eles, acompanham-nos nas actividades extra-curriculares, tais como o futebol, equitação, natação ou realizam ainda passeios e outro tipo de actividades como conversar, ler televisão, andar de bicicleta.

3.4.2 A ESCOLA

O que queremos dizer quando falamos do papel da escola?

Ao falarmos de escola, falamos de toda uma comunidade escolar, desde a direcção executiva, direcção pedagógica a professores, auxiliares, terapeutas e psicólogos. Falamos de uma conjugação de elementos com um papel próprio e que actuam em conformidade para um bem comum: os alunos. Sendo a escola outro dos intervenientes na relação com a família quisemos também aprofundar sobre o que pensam os pais acerca do papel que esta deve desempenhar na vida dos alunos e na aproximação das famílias.

Convém esclarecer que sobre o papel da escola, concordamos com Avelino (2004) quando afirma que a escola deve procurar atingir dois grandes objectivos: “formar – à luz de uma escala de valores partilhados com as famílias e informar –

potenciando as capacidades dos alunos, desenvolvendo as competências inerentes a cada faixa etária no cumprimento dos conteúdos programáticos” (p. 74).

Para os encarregados de educação “(...) a escola é a base da vida (...)” (EE10 – p. 11, pr. 39) dos filhos e “(...) deve ser um local onde eles entendam (...) que (...) vão aprender (...) para um dia serem alguém.” (EE5 – p. 7, pr. 11). Reconhecem que é na escola que os alunos “(...) passam a maior parte da vida deles (...)” (EE2 – p. 9, pr. 40) muito embora sublinhem que esta não substitui a família, ambas devem actuar em conjunto. Esta opinião também é partilhada pelos professores da instituição.

“(...) a escola não é o pai e a mãe (...) um complementa o outro um ajuda o outro (...)” (EE6 – p. 12, pr. 28)

(...) a postura de um encarregado de educação (...) ajudar (...) aconselhar, falar sobre o que se passa na escola mas não se esquecer que é pai é mãe é família é amigo (...)” (EPC – p. 7, pr. 18)

De acordo com Asseiro (2004) a escola deve ser encarada pelos pais como “uma parceira na educação dos seus filhos, uma comunidade educativa, na qual participam activamente todos os elementos que dela fazem parte, o corpo docente, corpo não docente, alunos, pais e Direcção da escola” (p. 88). E é nesta perspectiva que os encarregados de educação da instituição entendem a escola. Para estes ela deve ajudar na educação que a família procura desenvolver nas crianças, contribuindo deste modo para o seu desenvolvimento e formação.

“(...) para mim (...) a escola tem o papel (...) no sentido de educar, de formação de acompanhar (...) não mais do que isso (...) nalgumas famílias acaba por ser (...) um local onde as crianças são acompanhadas são integradas (...) mas acaba por ser uma espécie de (...) não digo de asilo (...) os pais não têm outra alternativa (...) há meninos que entram aqui às sete da manhã e saem daqui não sei às dezanove, dezanove e trinta (...)” (EE4 – p. 15, pr. 26)

“(...) nós damos continuidade àquilo que vocês praticam aqui e vice-versa (...) uns sem os outros (...) dificilmente é positivo (...) eu acho e continuo a achar que ahh a maior responsabilidade será sempre a dos pais (...) as bases que têm que vir já de casa acho eu e depois a escola complementa (...) é aqui que eles crescem (...) não crescem ao nosso

lado praticamente (...) nós não os vemos crescer (...) a escola (...) faz parte da família deles, (...) é a bengala da família (...)” (EE8 – p. 11, pr. 24)

Actuando em parceria com as famílias esta deve mostrar-se disponível para as receber, criar momentos de partilha com os encarregados de educação, demonstrar-lhes o quanto é importante a sua participação na vida da escola e na vida dos alunos.

“deve ser uma escola aberta (...) demonstrar a disponibilidade e o quanto é importante esta participação dos pais (...) não é fácil e se os pais não conseguem perceber esta parceria logo desde o infantário, (...) muito menos eles vão estar presentes depois no segundo ciclo e no terceiro ciclo acham estranho eles tarem lá tão presentes (...)” (EE 12 – p. 8, pr. 28).

“(...) Ser facilitadora (...) na comunicação (...) se há um pai que não (...) procura tanto (...) tentar perceber porquê (...)” (EE1 – p. 7, pr. 50)

As famílias querem sentir-se tranquilas, querem sentir que os filhos estão num local seguro e que eles estão bem e acima de tudo felizes. Neste sentido, para as famílias a comunicação entre elas e a escola é essencial. É nesta que os alunos passam grande parte do seu tempo e nela vivem diariamente momentos de alegria ou de alguma tristeza e fazem novas descobertas. Existe, pois, uma diversidade de aspectos relacionados com os alunos, sobretudo no 1.º ciclo, para os quais a escola consegue estar mais atenta. Para que a família possa saber o que se passa no dia-a-dia dos filhos e para que possa estar atenta e alerta é fundamental que a escola comunique com ela e vice-versa. Uma das formas que pode proporcionar a comunicação é através, por exempl, da realização de reuniões.

“(...) deixar-nos tranquilos (...) comunicar bastante com os pais (...) aí falha muitas vezes (...) os pais desinteressam-se e a escola sabe disso (...) não dá seguimento (...) encontros, não só ao nível da professora, ao nível do colégio da direcção (...)” (EE11 – p. 10, pr. 40)

“(...) criar (...) momentos de (...) reuniões (...) entre os encarregados de educação (...) um momento de partilha (...) se as pessoas o pretenderem haver (...) um sitio onde escrevam que desejavam ter determinada reunião (...) serem as próprias pessoas a pedir (...)” (EE1 – p. 8, pr. 54)

Os encarregados de educação e os professores atribuem à escola um papel de parceira na educação e formação das crianças. Esperam dela uma abertura e disponibilidade que permitirá ajudar as famílias no desenvolvimento dos filhos e consideram essencial de existir entre ambas comunicação.

3.4.3 Os professores

O professor do 1.º ciclo é uma das pessoas que marca a infância das crianças, pois é com ele que as crianças passam a maior parte do seu tempo diário. No caso dos professores desta instituição, para além de estarem com os alunos em tempo de aulas, estão presentes nos tempos de recreio, nas horas de refeição, correspondentes ao almoço e ao lanche e estão com eles nos períodos de férias durante as quais acompanham-nos à praia e realizam actividades diversificadas sob a forma de ateliês. Os alunos do 1.º ciclo vivem assim o seu dia-a-dia com os professores estabelecendo com os mesmos uma relação de amizade muito próxima.

3.4.3.1 O papel do professor

O mestre, o líder, o amigo e companheiro que procura compreender os alunos, que os ajuda e os apoia em momentos difíceis. O ouvinte, o confidente, a pessoa que marca e fica na memória para sempre. Este é o perfil de professor definido pelos encarregados de educação.

“(…) o professor é o líder (…) é como o primeiro amor é aquele que marca (…) líder de balneário (…) de organização (…) de dar boas imagens (…) de preparar para a sociedade (…) é o papel mais importante que a escola tem é o professor que é o que tem contacto directo com o aluno.” (EE4 – p. 17, pr. 30)

“(…) professor deve desempenhar vários papéis (…) amigo (…) companheiro (…) confidente (…) Eu não ficaria ofendida por exemplo se a [diz o nome da filha] em vez de partilhar comigo partilhasse com a professora (…) porque ela (…) está mais tempo com a professora do que comigo (…) saber que aconteça algum problema aqui na escola e que eles esteja envolvidos sabem que têm uma pessoa cá dentro com quem podem falar (…)”(EE8 – p. 12, pr. 26)

Os encarregados de educação compreendem o quanto o papel do professor é crucial na vida dos alunos e, nos seus testemunhos, pudemos perceber o quanto valorizam estes profissionais.

“(…) o facto de um professor (…) ter vinte e tal crianças à frente dele durante (…) cinco dias por semana e gerir tudo (…) sei quando as crianças se juntam torna-se complicado (…) eu aí tenho que realmente tirar o meu chapéu aos professores (…) impor (…) as regras que são necessárias (…)” (EE2 – p. 10, pr. 42)

“são muito criativos (…) conseguem (…) transmitir (…) que os alunos interiorizem (…) não é só para estar aqui para aprender a ler ou aprender a fazer contas é muito bom (…)” (EE1 – p. 9, pr. 58)

Entendem que aos professores é atribuída uma diversidade de papéis e lisonjeiam a capacidade de estes os saberem desempenhar. Para eles os professores ensinam, educam, transmitem valores e sabem gerir uma turma onde os alunos apresentam características e personalidades muito próprias.

A importância da relação entre os pais e os professores é destacada na literatura. Avelino (2004), por exemplo, sublinha que “Pais e Professores têm de estar próximos, sendo os Pais efectivamente Pais (…) e procurando os Professores não ser substitutos dos Pais, mas antes coadjuvando-os na sua actuação formativa” (p. 75).

O professor fazendo parte da escola, tal como outros intervenientes que nela existem (direcção, auxiliares de acção educativa), deve ser um parceiro das famílias, quem faz a ligação à escola.

“(…) o elo de ligação o braço direito dos pais (…)” (EE4 – p. 17, pr. 30)

“(…) o professor tem que ser a ponte (…) temos que ver que os pais... é normal que tenham uma proximidade maior com o professor da turma porque conseguem vê-lo mais vezes quando deixam os filhos quando vêm buscar os filhos (…) lidam mais com eles estão mais tempo com o professor da turma (…) o facto de o professor fazer a ponte não significa que os outros órgãos da escola se destituam (…) das suas funções enquanto (…) geradores de uma boa relação escola família.” (EPI – p. 4, pr. 14)

Actuando em conjunto com a família e ajudando na continuação da educação que as mesmas procuram dar aos filhos é fundamental que o professor tenha a confiança e o suporte no seu trabalho por parte dos encarregados de educação.

“(…) o professor (…) é a imagem dos pais na escola (…) desenvolver a educação primária que os pais estabeleceram (…) é uma pedra basilar (…) se o professor também não tem suporte dos pais também não vai conseguir acompanhar a educação que os pais querem (…)” (EE10 – p. 11, pr. 39)

Esta confiança e suporte por parte da família é possível se os professores proporcionarem a estas momentos de partilha em que possam entender o trabalho que é realizado diariamente com os alunos. Para isso cabe também ao professor mostrar disponibilidade para com as famílias, fazê-las sentir-se à vontade e incentivando-as a participarem e a colaborarem na vida das crianças e da escola.

“a melhor forma de a família ter confiança no nosso trabalho, gostar do que nós fazemos (…) ter a noção do que é feito com as crianças na escola (…) perceber a a relação que há entre o professor e o aluno (…) é incentivá-los a participarem em actividades na escola (…) a turma (…) mostrarem alguma coisa, falarem sobre algum assunto, fazer uma experiência (…) o papel do professor é incentivar os pais a participarem na vida escolar dos meninos não é só de ver uma participação de virem às festinhas, assistirem ao que os meninos fazem (…) não é só ajudá-los a estudar e a fazer os trabalhos de casa” (EPC – p. 6, pr.16)”

“nós devemos (…) colocar o pai à vontade deve ter a iniciativa de o convidar a participar ou em actividades seleccionadas pelo professor ou seleccionadas pela família acho que deve trazer a família um bocadinho à escola dar-lhes a conhecer e dar-lhes tempo e espaço para essa partilha” (EPJ – p. 5, pr. 28)

Em suma, para os encarregados de educação o professor desempenha um papel fundamental na vida do aluno e nas famílias. Nas suas palavras o professor tem a imagem de um mestre, de um líder, de um amigo, um confidente que compreende, ajuda, apoia e marca positivamente e para sempre os alunos. Entendem que o professor é um parceiro na educação dos filhos ensinando-os e transmitindo-lhes valores, ou seja complementando a educação iniciada em casa pelas famílias.

3.4.3.2 Expectativas dos professores em relação ao primeiro ano de trabalho

Silva (1997) sublinha que “(...) nos primeiros anos da profissão, o professor tem perspectivas do acto de ensinar que têm a ver com as suas características pessoais e com o contexto socioprofissional que o envolver” (p. 55). Neste sentido, interessava-nos aprofundar as expectativas dos professores participantes neste estudo em relação à escola, aos alunos e aos encarregados de educação, quando iniciaram a sua profissão.

Como referimos, o grupo docente do 1.º ciclo da instituição é constituído por professores muito jovens e que iniciaram a sua carreira profissional na instituição. Embora ao longo dos quatro anos de formação tenham feito estágios em escola de ensino público e em turmas de anos diferentes, foi numa instituição de ensino privado que viveram o seu primeiro ano de trabalho.

A Professora Isabel revelou-nos sentir-se confiante. Acreditava na formação que havia tido durante os quatro anos do curso e estava certa de que, apesar de se tratar de uma profissão trabalhosa que lhe exigiria um grande esforço e dedicação, todas as situações mais difíceis de resolver iria conseguir ultrapassá-las,

“(...) durante o curso temos umas ideias um bocado utópicas (...) achamos que (...) vamos conseguir com a nossa força de vontade com os nossos conhecimentos (...) dar a volta a todas as situações que sabemos que nos vão surgir (...) não que vai ser fácil (...) vai ser trabalhoso mas (...) as dificuldades vão ser facilmente ultrapassáveis (...)” (EPI – p. 1, pr. 4)

Actualmente admite que, por muito completa que tenha sido a sua formação inicial, deparou-se com situações para as quais essa formação não a preparou e que apenas as vivenciou na prática.

“(...) na realidade vão (...) surgindo situações muito mais complicadas do que aquelas que nos passavam pela cabeça (...) é normal (...) por muito bem que os cursos nos preparem a (...) o terreno é sempre diferente não tem nada a ver com aquilo que nos ensinam na faculdade.” (EPI – p. 1, pr. 4)

Já a professora Carolina afirmou ter tido algum receio de falhar e de não conseguir corresponder às expectativas das pessoas que a tinham contratado. Os seus

anseios relacionavam-se com algum desconhecimento do currículo do 1.º ciclo e com a responsabilidade de ensinar um grupo de alunos a ler e a escrever sobretudo a partir de um método que também nunca havia aplicado (o método das 28 palavras),

“(…) estava com bastantes receios porque era o meu primeiro ano (…) receio de falhar (…) eu não corresponder às expectativas (…) uma das coisas que me preocupou (…) não conhecer bem o currículo (…) o método” (EPC - p. 3, pr. 6)

Esta ansiedade relacionada com o ensino da leitura e da escrita tem a ver com o estágio que é realizado no 1.º ciclo, por ser preferencialmente em turmas 3.º ou 4.º ano de escolaridade não tomando, por isso, contacto ou até mesmo aplicando um método de leitura e de escrita.

À semelhança da professora Isabel, a professora Joana também se sentia confiante, segura e ansiosa por começar o mais rápido possível a planificar o ano de trabalho com os alunos. Esta segurança explicou dever-se por os três anos de estágio, sobretudo o do último ano ter corrido muito bem. No entanto, afirmou ter-se sentido mais perdida em questões ligadas à realização de documentos como o projecto curricular de turma e/ou organização do dossiê de turma por não ter recebido as devidas orientações a respeito do seu trabalho.

“(…) estava um bocadinho perdida (…) não tive (…) muitas (…) orientações relativamente ao meu trabalho (…) que poderia fazer o que é que eu tinha que organizar (…) questões mais processuais mais estruturais de organizar um dossiê de turma estruturar o projecto curricular de turma (…) mas estava confiante (…) desejosa de começar a organizar as coisas a planificar as actividades (…) estava com (…) boas expectativas porque o meu último ano de estágio correu muito bem aliás os três anos de estágio correram muito bem (…)” (EPJ, p. 2, pr. 10)

No que diz respeito às expectativas em relação aos encarregados de educação, as professoras esperavam que fossem pessoas participativas, preocupadas com as aprendizagens dos filhos e que em casa os soubessem motivar. Esperavam contar com a sua ajuda e que reforçassem em casa o papel do professor.

“(…) nós desejamos sempre que eles sejam participativos (…) interessados que nos ajudem (…) na nossa tarefa (…) de ensinar (…) em casa motivando (…) mostrando o quanto é importante a escola e que reforcem o nosso papel” (EPI – p. 2, pr. 8)

A professora Joana estava um pouco expectante em relação aos encarregados de educação. Referiu que estes, provavelmente, por saberem que era o seu primeiro ano de trabalho, estariam um pouco receosos e, como se tratava de uma instituição de ensino privado, seriam mais exigentes. Mas, actualmente, admite que no final tudo correu bem.

“(…) era o primeiro ano a primeira vez que estava com eles (…) era um método de ensino da leitura e da escrita diferente (…) os pais iriam sempre estar um bocadinho de pé atrás até porque é o ensino privado (…) os pais têm um bocadinho mais à vontade para exigir coisas estava assim um bocadinho de pé atrás do que é que eles iriam perguntar como é que iria decorrer mas depois correu bem.” (EPJ – p. 2, pr. 14)

Em relação aos alunos apenas uma das professoras demonstrou ter-se sentido receosa porque sabia que a sua turma era constituída por vinte e cinco alunos, entre os quais dois deles estavam diagnosticados, um com hiperactividade e outro com autismo. Sentia receio de não conseguir dar resposta por não ter experiência profissional.

“(…) havia meninos já com alguns diagnósticos que me preocupavam (…) autismo, hiperactividade (…) tinha alguns receios de não conseguir visto não ter experiência profissional (…)” (EPC – p. 3, pr. 8)

Referiu que para superar esta dificuldade procurou a ajuda de pessoas mais experientes, realizou pesquisa e aprofundou o seu conhecimento em relação aos alunos estudando os seus relatórios médicos. Hoje admite que foi uma dificuldade ultrapassada.

“(…) assim que soube das características da turma achei por bem (…) investigar procurar documentação que me esclarecesse (…) pedir ajuda também (…) ler processos, relatórios dos meninos (…) ter uma bagagem para começar a trabalhar com eles (…) de início foi assim muito pé ante pé [ri-se] (…) acho que com a ajuda consegui... acho que fiz um bom trabalho a nível de primeiro ano. (EPC – p. 6, pr. 8)

Em resumo, estas professoras antes de iniciarem o primeiro ano de trabalho tinham algumas expectativas que eram geradores de receios e que podemos enunciar do seguinte modo: corresponder às expectativas de quem as havia contratado, lidar com as expectativas dos encarregados de educação em relação ao seu trabalho, ter a responsabilidade de ler e ensinar os alunos e conseguir dar resposta aos que à partida

tinham características que obrigavam a um conhecimento e a uma preparação diferente por parte dos professores.

3.4.3.3 O primeiro ano de trabalho dos professores

Pedimos a estas professoras que nos descrevessem o seu primeiro ano de trabalho. A nossa intenção passava por identificar as principais dificuldades que haviam tido e compreender o seu processo de adaptação à escola e às várias situações que tiveram de enfrentar.

“Quando alguém inicia a profissão de docente, teme a falta de adequação dos seus modos de pensar e de agir com o dos seus pares, não sabe a quem pedir ajuda, nem como pautar os seus procedimentos. É como se, da noite para o dia, deixasse de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional (...) para a qual percebe não estar preparado.” (Silva, 1997, p. 53)

No que diz respeito à escola, as professoras caracterizam-na como sendo uma instituição no qual se vive uma ambiente muito familiar. Testemunharam que entre as colegas e na relação com a direcção pedagógica do 1.º ciclo contaram sempre com a sua ajuda e apoio e que foi esse suporte e confiança que as ajudou a continuar, sobretudo nos momentos mais difíceis,

“(...) Em relação a colegas (...) muita ajuda tive pessoas que souberam apoiar (...)” (EPI – p. 3, pr. 10)

“(...) aqui fui encontrar um relacionamento totalmente diferente é como se fosse uma grande família estamos aqui para nos ajudarmos (...)” (EPC – p. 6, pr. 3)

No entanto, sentiram existir pouca inter-relação com as docentes das outras valências da instituição, existia pouca partilha entre o 1.º ciclo, o Jardim-de-Infância e a Creche. Hoje ainda têm a mesma opinião, o que constitui o aspecto mais marcante e menos positivo do seu primeiro ano de trabalho.

“(...) não há grande articulação entre os docentes das várias valências (...) achei isso logo no primeiro ano (...) cada qual quase que trabalhava para a sua valência (...) mais

para a sua própria sala de aula (...) não há aquele envolvimento de colégio como deveria haver ou como eu acho que deveria haver.” (EPI – p. 3, pr. 10)

“(...) na formação da ESE estamos muito habituadas a trocar, a partilhar (...) aqui não temos nada disso a única pessoa com quem eu partilhava era a directora pedagógica e como maior regularidade a minha colega também do primeiro ciclo (...) não havia trabalho de equipa (...) colaboração (...) jardim de infância e a creche e o primeiro ciclo muito separado (...) o aspecto mais negativo nesse ano.” (EPJ – p. 3, pr. 18)

Também, num estudo sobre a satisfação e insatisfação dos professores, Alves (1997) refere que, “os professores (...) acham bastante inadequado as condições de trabalho de tipo organizacional: uma estruturação de horários pouco estimulante de um relacionamento pedagógico entre colegas e uma sobrecarga de tarefas (...)” (p. 107).

As professoras mencionaram ainda outro aspecto como menos positivo e que esteve relacionado com a função de professora ir muito para lá da sala de aula: realizar trabalho de secretaria, acompanhar e dar refeições, vigiar recreios, entre outras...

“(...) ter que pensar em coisas que eu não estava preparada (...) fazer documentos que eu pensava que coubesse à secretaria (...) funções de refeição que eu não estava à espera que implica da tua parte uma outra disponibilidade outra atitude (...) questões que sai um bocadinho fora da sala de aula (...)”. (EPJ – p. 4, pr. 24)

(...) enquanto docente de uma instituição (...) no privado porque é o único contexto no qual trabalhei (...) tem que ser um pouco de tudo (...) o professor (...) auxiliar e vigiar recreios (...) dar refeições (...) ser educador tem de ser polivalente e quebra-galhos (...) tem que conseguir fazer tudo aquilo que lhe compete aquilo que não lhe compete e aquilo que houver para fazer.” (EPI – p. 3, pr. 12)

Em relação aos encarregados de educação, a professora Isabel confessou que talvez por ser o seu primeiro ano de trabalho estes pareciam expectantes e muito atentos a tudo e menciona que este foi um aspecto que, na sua primeira reunião de encarregados de educação, a deixou nervosa e receosa.

“(...) a minha primeira reunião do 1.º ano, de apresentação aos pais (...) foi medonha porque (...) apareceram os encarregados de educação (...) e os respectivos (...) tinha a sala muito cheia de gente [ri-se] (...) naquele dia fiquei assim muitíssimo nervosa com

muitos pais (...) provavelmente cheios de expectativas em relação a mim (...) em relação à entrada nos filhos no 1.º ciclo (...)” (EPI – p. 2, pr. 8)

A professora Joana realça que sempre teve a confiança e o apoio necessário dos encarregados de educação. Ao relembrar o seu primeiro ano, admite que terá cometido pequenas falhas que as relaciona com a sua falta de experiência e que, em certos momentos, foram os encarregados de educação que a alertaram por meio de pequenas opiniões e sugestões,

“(…) com a experiência que a pessoa vai adquirindo apercebe-se (...) de alguns erros que cometeu (...) dar informações (...) a mais ou a menos (...) pequenas coisas que na prática (...) não nos chama atenção (...) não tinha caderno de trabalhos de casa os pais é que me chamaram a atenção que era melhor (...) a nível do material também o que é que era preciso pedir os pais chamavam-me a atenção (...) sempre notei que os pais estavam sempre à vontade comigo e confiantes nunca notei muita pressão muita exigência (...)” (EPJ – p. 3, pr. 22)

Refere, também, que nas reuniões os encarregados de educação eram (e ainda são) pouco participativos e não se mostravam muito interessados em ver, por exemplo, os cadernos diários dos alunos. Nas reuniões que assistimos também observámos este aspecto.

“até hoje nunca pegaram num caderno diário para ver o trabalho que foi feito (...) são muito (...) confiantes mas deviam-se mostrar no meu ponto de vista mais (...) interessados” (EPJ – p. 3, pr. 22).

“Os pais são muito pouco participativos. Em momento algum questionaram as avaliações. Deram alguma vista de olhos mas não colocaram dúvidas. É um grupo que talvez por se conhecerem há já [diz o número de anos em que se conhecem] parecem muito amigos, próximos. (...) só participam em jeito de brincadeira e muito poucas vezes a respeito de assuntos relacionados com a turma.” (OREE3, Janeiro de 2009, p. 4)

A professora Carolina manifestou a sua preocupação por sentir que alguns encarregados de educação valorizam bastante os resultados obtidos nas fichas de avaliação dos alunos,

“(…) ao longo do primeiro ano fui verificando que (…) há muitos (…) que são preocupados querem saber o que é que se passa com o menino, se (…) se está a aprender e em casa manifesta estas dúvidas também é bom termos o *feedback* de casa (…) comecei a sentir por parte de alguns encarregados de educação que uns davam muito valor às fichas de avaliação o que me preocupou bastante visto a avaliação ser continua (…)” (EPC – p. 3, pr. 10)

Para tal, destaca que procura mostrar aos encarregados de educação outros instrumentos de avaliação que também evidenciam o resultado das aprendizagens dos alunos, sossegando-os em relação às aprendizagens dos filhos.

“(…) a minha postura é sempre de acalmá-los (…) explicar que nem tudo se resume à ficha de avaliação (…) mostrar exercícios onde os pais dizem que ele mostra dificuldades e que eles em sala de aula fazem (…) se um pai nos questiona acerca de um exercício que não conseguiu resolver em casa (…) é tentar verificar com (…) o menino num bocadinho durante as aulas (…) se há essa dificuldade (…) se não houver a dificuldade descansar o encarregado de educação (…)” (EPC – p. 5, pr. 12)

Partilhou também ter sentido (e sentir ainda) que alguns deles tentam interferir nas estratégias de funcionamento das aulas. Refere que esta tem sido uma das suas dificuldades: conseguir estabelecer os limites de intervenção dos encarregados de educação.

“(…) depois a minha grande preocupação também é o facto de opinarem em relação a (…) estratégias utilizadas em contexto de sala de aula (…) nós aceitamos opiniões e sugestões mas nem sempre é possível pôr em prática (…) o facto de os pais quererem que eu faça isto será que faço será que estou a fazer bem mas se eu não fizer o que é que eles vão pensar de mim vão dizer que (…) não quero colaborar que eu não quero ajudar (…)” (EPC – p. 3, pr. 10)

Partilhou-nos o receio que os encarregados de educação pensassem que não queria a sua ajuda e refere que talvez por isso estes a achassem um pouco distante. Actualmente, admite que esta imagem já se terá desvanecido e é da opinião de que eles, pela disponibilidade e abertura que tem demonstrando ao longo do tempo, sabem que podem contar com a sua ajuda e colaboração.

“(...) No primeiro ano talvez os pais achassem que eu era um pouco distante agora já perceberam (...) tento sempre dar (...) resposta e a muitos pais já dei essa resposta (...) grande parte deles sabem se há alguma dúvida (...) preocupação podem vir sempre ter comigo que estou (...) aqui.” (EPC – p. 6, pr. 13)

As três professoras parecem ter desenvolvido uma boa relação com os encarregados de educação. O ultrapassar de algumas dificuldades parecia estar dependente da conquista da sua confiança. Hoje, pelo sucesso das aprendizagens dos alunos e também pela disponibilidade e segurança que estas profissionais têm vindo a demonstrar ao longo do tempo parece ter ajudado as famílias a sentirem-se mais confiantes e descansadas em relação a estas professoras.

No que diz respeito aos alunos, a professora Isabel mencionou que a sua maior dificuldade residiu na implementação de regras na sala de aula.

“(...) foi um bocadinho complicado (...) tinha um grupo (...) que já eram do colégio (...) vinham muito entruzados uns com os outros (...) com regras diferentes (...) com poucos hábitos de estarem sentados (...) de estar tanto tempo em sala de aula com concentração (...) ainda hoje nota-se de vez em quando é complicado (...)” (EPI – p. 3, pr. 10)

Mas todas as professoras consideram que conseguiram construir com os alunos uma relação muito saudável baseada no respeito e admiração.

“(...) eu gostei muito (...) manter aquela distância se tratam por tu se tratam por você (...) mas correu muito bem (...) acho que consegui estabelecer com eles uma relação (...) as coisas muito bem (...) delineadas logo ao início depois isso facilitou o resto ao longo do ano.” (EP4 – p. 3, pr. 22)

Podemos assim perceber que, ao longo do seu primeiro ano de trabalho, estas professoras foram encontrando algumas dificuldades, para as quais a sua formação inicial não as terá preparado. A elaboração de documentos como o projecto curricular de turma, o ensino do método de leitura e escrita, as diversas funções que desempenham na instituição, a relação com as colegas de outras valências e a conquista da confiança dos encarregados de educação foram algumas das dificuldades apontadas por estas professoras quando iniciaram o seu primeiro ano de trabalho. Apesar de tudo isto,

sentem que este ano de trabalho e os seguintes correram muito bem e sentem-se seguras em relação a si próprias e enquanto professoras.

3.5 A RELAÇÃO DA ESCOLA COM A FAMÍLIA

Segundo Silva (2007), a investigação tem revelado que “quanto mais estreita a relação entre escolas e famílias, maior é o sucesso educativo das crianças e jovens (...) os docentes tendem a reportar uma maior satisfação profissional; as famílias vêem-se valorizadas socialmente (...)” (p. 116). Como parceiros na educação das crianças a escola e a família devem lutar por um objectivo comum: o sucesso na formação dos alunos.

3.5.1 ENTENDIMENTO DOS PROFESSORES SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA

Os professores acreditam ser determinante que a família e a escola estejam em permanente contacto porque é deste modo que ambos conhecem a criança (enquanto aluno e filho) e assim a conseguem ajudar. Na ausência de um destes elos é esta quem sai prejudicada.

“(...) é importante (...) a criança tem a ganhar com isso porque se há um troca de informação conhece-se a criança quanto aluno para a professora quanto filho e estudante para os pais (...)” (EPJ – 5, pr. 32)

“(...) a imagem que passar para a criança (...) vai influenciar a sua postura (...) o seu futuro escolar todas as expectativas que a escola cria (...) toda a expectativa que os pais criam nos alunos (...) vão influenciar o seu percurso escolar (...) se a relação for boa se os pais derem continuidade ao nosso trabalho se nós dermos continuidade ao deles e houver uma grande articulação isso passa para a criança o papel do professor sai reforçado o aluno (...) sai motivado (...) com uma auto-estima maior (...)” (EPI – p. 4, pr. 18)

De acordo com os encarregados de educação e professores esta aproximação da família à escola motiva os alunos pois estes sentem-se valorizados pela família,

percebem que esta está atenta e quer conhecer o espaço e o que vivenciam na escola diariamente. Por outro lado, para eles é motivo de orgulho quando os pais participam e colaboram com a escola em certas actividades.

“(...) é importante (...) sentem que também em casa estão atentos ao que se passa na vida deles (...)” (EE5 – p. 9, pr. 57)

“(...) para a criança se sentir segura e confiante na escola tem que sentir que se interessam por ela e se um encarregado de educação se interessar pelo teu trabalho como é que vai o desempenho do aluno isso é sempre positivo para ele (...) ele vê que tem importância (...)” (EPJ – p. 7, pr. 40)

Para a professora Isabel um verdadeiro trabalho de parceria tem de estar assente em respeito, confiança, abertura e disponibilidade para falar, receber, ouvir e partilhar. E acima de tudo num perfeito entendimento do papel que cada um (família e escola) deve desempenhar.

“(...) Acho que a relação escola família baseia-se muito em confiança (...) os pais têm que depositar em nós (...) eu não tinha experiência de 1.º ciclo (...) acredito que seja muito complicado para um pai ouvir (...) é a primeira vez que a professora está a dar aulas (...) eles têm mesmo que confiar (...) têm que acreditar que aquilo que nós estamos a fazer é o melhor (...) e em relação a eles (...) tem que confiar quando o pai diz que vai ajudar (...) interceder (...) agir (...) motivar (...) ajudar nos tpc’s (...)” (EPI – p. 5, pr. 20)

Para ela a relação entre a escola e a família não pode basear-se no medo de ouvir opiniões e sugestões dos encarregados de educação. Tem que assentar na segurança e capacidade de saber justificar à família todas as estratégias e procedimentos colocados em prática no processo de ensino,

“(...) Quando eu idealizo uma relação escola família com os pais dos meus alunos eu não tenho medo que eles me sugiram coisas porque eu sou livre de aceitar ou não (...) tenho sempre (...) a última palavra (...) a sala de aula e a gestão e organização (...) passa sempre por mim (...) tenho que ter a capacidade de justificar e argumentar aquilo que faço (...) cabe-nos a nós também sabermos distinguir muito bem o que é o nosso

papel e o que é o papel deles. Tem de haver uma articulação tem de haver muita comunicação mas não tem de haver medo.” (EPI – p. 9, pr. 38)

Pelos diferentes testemunhos, quer de professores quer de encarregados de educação, percebemos que a comunicação entre a escola e a família desempenha um papel preponderante nesta relação. O contacto entre família e professores mostra-se crucial pois é através da comunicação que as famílias vão tomando conhecimento do que se passa na escola com os filhos e vão conhecendo o trabalho dos professores e percebendo a sua disponibilidade e prontidão para ajudar. Por sua vez, os professores pela partilha de informação vão conhecendo melhor os alunos e suas famílias e percebendo qual a melhor forma de os poder ajudar.

A comunicação permite a partilha e configura-se como uma oportunidade de conhecimento mais alargado entre professores e famílias. É neste âmbito que se podem quebrar barreiras e os benefícios desta relação possam efectivamente surgir.

3.5.2 APROXIMAÇÃO DA ESCOLA À FAMÍLIA ATRAVÉS DA INSTITUIÇÃO

Ao longo do ano a instituição procura envolver as famílias na vida da escola e na vida dos alunos através de reuniões de encarregados de educação e também em momentos festivos (festas de natal, final de ano, dias da mãe, pai e avós e baile de finalistas). Para além disto solicita a participação das famílias para a realização de trabalhos alusivos ao Natal e às comemorações do 25 de Abril que são depois expostos na instituição.

“(…) temos as datas comemorativas (…) festas de final de ano as festas de natal tudo o que seja um trabalho colectivo de colégio (…) aí chamamos os pais até cá para ver (…) para participarem (…)” (EPC – p. 9, pr. 28)

No entanto, os professores consideram que as actividades que a instituição promove não permitem uma verdadeira aproximação da família à escola visto que as famílias poucas vezes são chamadas a dinamizar e a preparar actividades para os alunos em conjunto com a comunidade escolar.

“(…) Até agora eu acho que não houve nenhuma relação de aproximação houve as festas o dia do pai, da mãe a festa final de ano que os pais vêm simplesmente assistir em vez de estar um bocadinho na sala mas eu acho que isso não é aproximar não é trabalhar a relação escola família.” (EPJ – p. 10, pr. 65)

No entender desta professora a escola enquanto instituição deveria criar mais momentos de partilha com as famílias falando abertamente com eles sobre as suas dificuldades e necessidades e deveria incentivar a sua colaboração e participação para visitas de estudo e para actividades de sala de aula e instituição no geral, estas planificadas e executadas pelas famílias.

“(…) houvesse momentos a... de verdadeira partilha. (...) não devíamos ter medo de ter aqui no colégio alguns pais ou grupos de pais como uma associação de pais em que viessem cá discutir connosco assuntos relacionados com as preocupações que os pais têm (...) Não tínhamos que ter medo de dizer não, agora não podemos comprar isto (...) investir em formações” (EPI – p. 10, pr. 42)

“(…) Este ano já aconteceu um concerto onde se convocaram os pais para participarem para se organizarem para se juntarem (...) isso sim é que é uma iniciativa (...) os pais foram activos participaram, organizaram, planificaram, executaram e isso é que é a relação escola família porque demo-nos a conhecer (...) trabalhamos em conjunto com eles (...)” (EPJ – p. 10, pr. 65)

Talvez por a própria instituição ter identificado os aspectos mencionados pelos professores e por os ter observado em reuniões e actividades em que as famílias estiveram presentes, no presente ano lectivo, o tema central do projecto curricular de escola, neste ano lectivo, foi a relação com a escola. Ao longo do ano, com o objectivo de estreitar a sua relação com as famílias a escola procurou organizar actividades em que as famílias pudessem trabalhar em conjunto com os professores planificando e executando actividades para as crianças.

No que diz respeito à exposição de Natal, percebemos que contou com uma grande participação das famílias, resultando numa exposição bastante rica que ocupou o *hall* de entrada do rés-do-chão e do primeiro andar da instituição.

“este ano houve uma grande participação por parte dos encarregados de educação. Existem trabalhos em suportes vários como telas, massa de moldar... e muito criativos.

Noto que alguns deles tiveram alguma demora na sua realização e revelam muito empenho e dedicação” (OEN, Dezembro de 2008)

Em relação às reuniões, para além das que decorrem nas turmas em cada período, a direcção pedagógica do 1.º ciclo e das restantes valências realiza no início do ano uma reunião para todos os encarregados de educação da instituição para apresentarem o projecto curricular de escola e onde toda a equipa docente e não docente procura estar presente. Este ano constatámos que poucas foram as famílias que estiveram na reunião. A grande maioria dos encarregados de educação do 1.º ciclo que esteve presente era dos alunos que este ano estavam a iniciar o 1.º ano de escolaridade. Os que estiveram presentes poucos intervieram para esclarecer dúvidas, como tivemos a oportunidade de observar.

“a reunião foi realizada no ginásio (...) Dos cerca de 200 alunos que a instituição recebe, estão apenas cerca de quarenta pessoas. A equipa docente e alguns não docentes também estão presentes. Estão sentados nas cadeiras das filas laterais. A direcção pedagógica e executiva está sentada em frente aos encarregados de educação e irá apresentar por meio de um power-point o projecto curricular de escola deste ano lectivo. Quem vai apresentar é a directora pedagógica do 1.º ciclo. Ao seu lado está o professor de apoio do 1.º ciclo que vai apresentar o projecto de iniciação à leitura e à escrita que vai desenvolver nas salas do Jardim de Infância ao longo do ano” (ORG, Outubro de 2009, p. 1)

“a reunião acabou. Para além de terem estado poucos encarregados de educação poucos foram os que intervieram para esclarecer dúvidas. Dos encarregados de educação do 1.º ciclo notei que os que estiveram presentes foram aqueles que os filhos vão agora começar o 1.º ano e que só este ano frequentam a instituição.” (ORG, Outubro de 2009, p. 1)

A primeira actividade que este ano foi planificada em conjunto com os professores e com as famílias foi o concerto de Natal. No entanto, como refere a professora Carolina, houve pouca aderência por parte das famílias nesta actividade explicando que estas não estavam habituadas em dinamizar actividades para os alunos. Geralmente são os alunos que representam nas festas e os familiares assistem. No entanto, como vimos na observação da investigadora, a participação dos pais no concerto de natal foi muito gratificante para as crianças.

“(…) por exemplo o concerto de natal aí foi outra forma de chamar os pais e verificámos que não houve muitos pais a aderir (…) porque não estão habituados a isso (…) ainda não foram educados para isso porque nem sempre os chamámos para para a participação deles mas sim para eles estarem presentes mas de uma forma” (EPC – p. 9, pr. 28)

“o pedido de participação das famílias nesta actividade estendeu-se a todo o colégio mas pelo que foi comunicado pela equipa responsável por organizar este evento poucos foram os familiares que aderiram (…) O concerto está muito divertido. As crianças riem-se e ficam surpreendidas por verem os pais e avós em cima do palco (…) uma das mães em vez de participar cantando ou tocando algo convidou um grupo de alunos e o seu professor de música para eles tocarem para as crianças” (CN, Dezembro de 2008, p. 1)

Também este ano os momentos festivos adoptaram um formato diferente. Pela primeira vez foi comemorado o Dia da Família que como, mais tarde, aconteceu na festa de final de ano apresentava actividades de expressão plástica, jogos e barraquinhas de rifas. Estas actividades permitiram que famílias e filhos pudessem participar em conjunto. Para além disto as famílias puderam lanchar no espaço do recreio convivendo entre si e com toda a comunidade educativa.

No final destas actividades observámos que as famílias estavam de um modo geral muito satisfeitas realçando que estava tudo muito bem organizado e que estes eventos foram muito melhores que algumas festas de anos anteriores em que os alunos cantam e representam.

3.5.3 APROXIMAÇÃO DA ESCOLA À FAMÍLIA ATRAVÉS DO PROFESSOR

Este ano o projecto curricular de turma da professora Isabel assentava na relação escola família e como tal solicitou aos encarregados de educação que planificassem e dinamizassem algumas actividades em sala de aula sobre um tema que gostassem de trabalhar com os alunos.

“(…) este ano (…) o projecto é a relação escola/família lancei-lhes um desafio (…) virem aqui à nossa sala (…) fazer uma actividade ou (…) cantar uma canção ou (…)

assistir a um dia de aulas (...) procurei não os intimidar mas sim dizer-lhes este é o nosso mundinho e estamos aqui e gostaríamos de vos ver cá (...)” (EPI – p. 8, pr. 36)

A professora mencionou que já tinha tido a visita de alguns na sala e que foi muito gratificante para alunos e pais. O relato seguinte é de um dos encarregados de educação que realizou uma actividade para os alunos na turma desta professora e surgiu numa reunião na qual a professora lhe pediu para partilhar com os restantes pais e mães a sua experiência numa actividade de sala de aula com o filho.

“Eles estavam sedentos de informação. Não é difícil falar com eles. Tentei que interagissem um bocadinho. Foi a primeira vez. Foi giro. Devem experimentar. Colaboraram muito. Vale a pena. É melhor do que com adultos.” (ORE2, Outubro de 2008, p.1)

A professora Joana sentiu que os encarregados de educação da sua turma eram pouco activos e participativos quer em reuniões quer em actividades que poderiam dinamizar para os alunos. O segundo relato corresponde ao de uma das encarregadas de educação que a professora menciona no seu testemunho.

“(...) já tive duas participações de uma encarregada de educação a... mas os próprios não se demonstram muito... com muito entusiasmo e eu depois também não vou atrás (...)” (EPJ, p. 9, pr. 54)

“(...) Como é que eu me senti? (...) uma população alvo que eu não estava habituada (...) não sabia muito bem como é que (...) eles iriam reagir (...) fiquei (...) senti que realmente eles corresponderam muito às expectativas e perspectivas e gostei muito (...) principalmente para o meu filho (...) orgulhoso (...) pelo facto de a mãe vir cá, também falar (...)” (EE12 – p. 10, pr. 36)

No entanto, a professora confessou que poderia contribuir mais para esta relação criando actividades em que os encarregados de educação pudessem ir até à sala de aula participar. Acrescenta ainda que seria importante dinamizar as reuniões de forma diferente de modo a que por um lado desse a conhecer aos encarregados de educação o trabalho que é realizado com os alunos mas por outro permitisse aos mesmos expor dúvidas e colocar questões,

“eu acho que as reuniões de pais também deveriam ser um bocadinho diferentes acho que se deveria mostrar um bocadinho mais o trabalho que nós fazemos com os pais (...) essas reuniões deveriam (...) ser mais regulares e não apenas para assinar os registos de avaliação (...) no nosso caso da leitura e da escrita para mostrar como é que se trabalha o método das 28 palavras” (EPJ – p. 11, pr. 66)

Pela análise dos vários testemunhos entendemos que as duas professoras consideram que a aproximação das famílias à escola é muito importante. Acreditam que a participação destas em actividades na sala de aula não só motiva os alunos como também os próprios pais e mães. No entanto, enquanto uma já dá os primeiros passos para a construção desta relação, criando um projecto no âmbito da relação escola/família, a outra talvez por sentir que os pais são pouco interventivos e activos entende que talvez não faça o suficiente para despertar a sua participação em actividades com os seus alunos.

3.5.4 O QUE FACILITA E DIFICULTA A RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA

A falta de tempo, já anteriormente mencionada pelos encarregados de educação, parece ser um factor que dificulta a ligação entre a escola e a família. Não só não lhes permite estar tão presentes na vida das crianças em tempos fora da escola como também, segundo os encarregados de educação, não lhes possibilita colaborar e participar em actividades e reuniões dinamizadas pela escola ou até mesmo para conhecer os professores dos filhos e conviver com os outros encarregados de educação.

“(...) no meu caso é difícil a aproximação (...) eu entro aqui a professora não está eu saio a professora não está (...)” (EE8 – p. 12, pr. 28) “(...) vou ao colégio de quando em quando (...)” (EE8 – p. 13, pr. 30)

“(...) as reuniões são às seis horas calham sempre quando eu entro às três saio às onze. Eu posso vir (...) depois tenho que voltar para [diz o nome] e ainda são mais trinta quilómetros depois apanho o trânsito. (...) não consigo. (...) Eu para faltar ao meu emprego tenho que avisar com cinco dias de antecedência para colocar outra pessoa no meu lugar e eu tenho que estar presente (...)” (EE3 – p. 8, pr. 58)

A professora Carolina acredita, ainda, que a pouca participação das famílias se deve, em parte, por estas sentirem uma grande confiança e segurança nos profissionais que trabalham na instituição. Para ela, a certeza que serão contactados em caso de surgir alguma situação com os alunos faz com que estes fiquem demasiadamente confiantes e seguros e daí não sentirem necessidade de procurar saber mais acerca do que se passa na escola e na vida dos alunos.

“(…) O acharem demais [ri-se] que é um meio familiar, eles estão bem entregues (…) cuidam bem deles (…) muitas vezes é muito difícil falar com os pais (…) dificulta um bocadinho o contacto com eles. É um pouco por extremos há aqueles que há mínima coisa telefonam para o professor ou telefonam para a escola (…) há aqueles que eles estão bem não vale a pena preocupar” (EPC – p. 10, pr. 32)

Diversos autores, tais como Davies (1989), Silva (2003) e Marques (2001) têm discutido a relação escola/família, enunciando possíveis explicações para que nem sempre seja positiva. A este propósito, Marques (2001) argumenta que:

“(…) a escola é difícil de alcançar por alguns pais por várias razões: a cultura escolar não é compreendida pelos pais com níveis baixos de escolaridade; há muitos pais que tiveram uma má experiência escolar e olham para a instituição com receio e desconfiança; (…) a linguagem dos professores nem sempre é acessível aos pais com menores níveis de instrução (…)”. (p. 35)

Para alguns encarregados de educação a sua não colaboração e participação em actividades da escola tem a ver com o se sentirem pouco à vontade em participar, alguns por não conhecerem a escola, outros por serem mais introvertidos e, em alguns casos, terem receio de não conseguirem dinamizar alguma actividade,

“(…) há pessoas que são mais extrovertidas há pessoas que são mais introvertidas há pessoas que levam esse tipo de iniciativa de uma forma (…) muito positiva (…) alegre (…) com alguma facilidade podem (…) participar (…) ao mesmo tempo há uma data de pessoas em que me incluo a mim (…) mais introvertidas (…) não gostam (…) de dar espectáculo (…) o facto de poder haver interacção entre os pais e a escola acho (…) faz todo o sentido (…) eu como acho que não tenho espírito (…) para fazer algum tipo de (…) espectáculo prefiro realmente (…) não participar.” (EE2 – p. 13, pr. 56)

“(…) por vezes acanho-me (…) penso ai não tenho competência (…) a professora [diz o nome] convidou todos os pais (…) preparem uma ou duas horas durante uma aula para falar sobre um dos temas (…) do currículo (…) confesso que não me sinto capaz (…)” (EE5 – p. 9, pr. 11)

Segundo Davies (1989) é importante o conhecimento dos benefícios do envolvimento das famílias na escola mas é igualmente relevante “reconhecer os problemas que se colocam no relacionamento entre as escolas e as famílias” (p. 43) para que assim se encontrem estratégias que procurem contornar estes obstáculos e a concretização dos benefícios possa efectivamente ter lugar.

Também as reuniões de encarregados de educação, pela forma como são concretizadas, parecem ser pouco apelativas a uma participação activa e rica por parte dos professores e encarregados de educação. Isto porque, por um lado discutem-se questões relacionadas com o funcionamento da escola e que é à direcção que cabe responder, por outro algumas famílias preocupam-se mais em esclarecer dúvidas a respeito dos filhos do que propriamente com o progresso geral da turma.

“(…) acho que os pais são pouco interventivos (…) se calhar porque nós fomos pouco habituados em ser participativos ehnh acomodamo-nos (…) se calhar (…) as coisas não serem apresentadas (…) de uma forma expositiva (…) mas ser um bocadinho ao contrário o que é que vocês esperam para os vossos filhos (…) esperam que este ano eles aprendam (…) obriga os pais para a próxima reunião (…) trazem mais alguma coisa na manga (…)” (EE12 – p. 13, pr. 40)

“(…) as pessoas estão muito interessadas nos seus nos seus filhos (…) em termos de partilha não há tanto como nos atendimentos individuais (…)” (EPI – p. 11, pr. 46)

“(…) acho que são muito pouco produtivas a nível de darem ideias de sugestões de alguma coisa a fazerem na sala” (EPJ – p. 12, pr. 70)

Para os encarregados de educação a ausência da direcção executiva é outro factor que tem dificultado a aproximação das famílias à escola. Sentem a necessidade de existir na instituição momentos em que a direcção possa estar presente para dar resposta às suas dúvidas e anseios e também para que possam em conjunto encontrar estratégias que ajudem a melhorar a escola. Referem que é muitas vezes o professor que procura

resolver algumas situações de forma a sossegar as famílias. No entanto consideram que tal é um dever da direcção e não dos professores.

“(…) percebes que da parte desse professor não vais conseguir resolver o problema porque está acima dele hierarquicamente... se não fores tu a ir à direcção não vês um resultado ou (...) a direcção não vem a ti (...) devia haver aqui um meio caminho para os dois lados (...) direcção não é que não esteja aberta (...) não está provavelmente com uma acção activa (...) está numa situação passiva (...) Se não for tomada uma acção activa por parte até do professor ou o encarregado de educação a direcção não se mexe, está quieta no seu espaço (EE10 – p. 14, pr. 55)

Como elementos facilitadores nesta relação mencionam o *feedback* diário que recebem na escola e a comunicação que se faz entre casa-escola e escola-casa. Marques (2001) argumenta que para uma boa comunicação entre professores e encarregados de educação deve existir respeito, disponibilidade e à vontade para ouvir e partilhar anseios e aspirações e capacidade de integrar nas tomadas de decisão as opiniões e sugestões de cada um.

“(…) a maior parte dos pais tem consciência de que aqui no colégio (...) os professores estão cá cada vez que surge alguma dúvida (...) cada vez que é preciso falar (...) o que facilita mais é a comunicação (...)” (EPC – p. 10, pr. 32)

O bom relacionamento que construíram com os professores, aliado à abertura, disponibilidade e apoio dos mesmos para receber e ouvir os encarregados de educação e para partilhar com eles as suas dúvidas e preocupações é outro dos factores que consideram ser facilitadores para a ligação entre a escola e a família. Para além da segurança e confiança que neles depositam.

“(…) chego ao colégio e falo com toda a gente e acho que isto é impensável noutra instituição (...) com que se fala com qualquer professor (...) auxiliar (...) a direcção mesmo que se encontra numa forma formal (...) ou numa forma informal (...) disponibilidade (...) têm para nos ouvir um bocadinho (...)” (EE7 – p. 11, pr. 35)

Tal como são referidos nos estudos conduzidos por Davies (1989), Silva (2003) e Marques (2001) a relação entre a escola e a família traz benefícios para alunos, pais e professores no entanto há que identificar os obstáculos que se colocam à construção

desta relação. As investigações realizadas revelaram como principais obstáculos a pouca disponibilidade das famílias, em termos de tempo, o pouco à vontade em participar, a forma como se encontram estruturados os momentos de partilha entre professores e famílias que têm lugar em horários pouco oportunos para os pais que trabalham longe e têm pouca flexibilidade de horários e também a pouca disponibilidade dos professores e o medo de intromissão das famílias no trabalho desempenhado pelos professores.

No nosso estudo quisemos também perceber, face ao que tem vindo a ser revelado na literatura e em investigações conduzidas neste âmbito quais os elementos que facilitam e dificultam esta relação e perceber a sua razão de acontecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação escola/família é uma problemática que tem sido alvo de investigação nas últimas décadas por investigadores conceituados como Davies (1989), Villas-Boas (2001), Montandon e Perrenoud (2001), Silva e Stoer (2005a) e, também, em estudos realizados no âmbito de dissertações de mestrado e de doutoramento. Na maioria das investigações tem-se apontado que esta relação é fulcral no desenvolvimento e formação das crianças, trazendo benefícios tanto a estas, como aos professores (que vêm o seu trabalho valorizado) e famílias. Mas embora a sua importância seja reconhecida por todos os parceiros sociais que para ela contribuem, muitos parecem ser os obstáculos à sua efectiva construção.

Um dos parceiros centrais desta relação é o professor. As transformações sociais, científicas e tecnológicas deram origem à redefinição da função do professor. A actual concepção de professor assenta, segundo as palavras de Alarcão e Roldão (2010), numa ideia de professor “educador, caracterizado pela função de ensinar e que para o efeito, é detentor de um saber profissional específico, assente em três eixos fundamentais: o eixo dos saberes, o eixo da relação interpessoal, o eixo dos valores democráticos” (p. 67) e que deve ter a capacidade de criar ambientes de aprendizagem que permitam com sucesso o desenvolvimento e formação dos alunos.

Os estudos no âmbito do desenvolvimento profissional dos professores têm iluminado que a qualidade do ensino está muito dependente do empenho do professor num processo de desenvolvimento profissional ao longo de toda a sua carreira e no qual ele é actor central e fundamental. As necessidades de aprendizagem dos alunos bem como as das escolas devem ser entendidas num quadro de constantes adaptações e melhorias nas práticas de ensino, resultantes de um processo de reflexão-acção-reflexão por parte dos professores e também através de uma organização de formação dentro da escola, numa perspectiva de comunidades de aprendizagem (Marcelo, 2009).

Os estudos realizados no âmbito da formação de professores têm evidenciado que mudanças devem ocorrer na formação inicial no sentido de melhor preparar os professores para os desafios que encontrarão na prática e para que, deste modo, se minimize a insatisfação e descontentamento dos mesmos perante o sentimento de incapacidade em fazer face aos desafios que lhe são colocados. Para além disso, face ao choque que os jovens professores enfrentam quando iniciam os primeiros anos de

carreira, muitos autores chamam a atenção para a necessidade de se colocar efectivamente em prática programas de indução com vista a um acompanhamento destes jovens professores, por outros mais experientes, através de um processo de supervisão da prática profissional (Alarcão e Tavares, 1987).

Uma das grandes dificuldades apontadas pelos professores, em início de carreira, prende-se com a relação com as famílias. Sentem não estar preparados para os inúmeros aspectos que esta relação aporta. Um desses aspectos apontados pelos professores centra-se no receio de que uma demasiada abertura às famílias possa causar alguma intromissão no trabalho que estes desempenham com os alunos.

O estudo que aqui apresentámos, decorreu no ano lectivo de 2008/2009, na instituição de ensino privado na qual a investigadora era professora. Esta investigação permitiu-nos aprofundar a importância que esta instituição atribuía à relação entre a escola e a família e perceber de que modo famílias, professores e restante comunidade educativa procuravam estabelecer esta relação. Assim sendo, ao longo do ano, a par de uma constante revisão de literatura, fomos recolhendo dados por meio de entrevistas a professores e a encarregados de educação, por observações de momentos festivos, reuniões de encarregados de educação ou de situações do dia-a-dia e ainda pela análise de documentos como Regulamento Interno e Projectos Educativo e Curricular de Escola.

Da análise dos dados, foi possível iluminar o modo como estes encarregados de educação viveram a escola e como as suas vivências influenciaram o olhar que hoje têm da sociedade, da relação com a escola e com os filhos e como pensam a educação e o futuro dos mesmos. Foi-nos possível perceber que as expectativas dos encarregados de educação face à escola e as que revelam a respeito do futuro dos filhos e dos seus percursos escolares se devem em grande parte a situações, pessoas, momentos e acontecimentos vividos no passado. Ao longo da análise dos dados fomos nos apercebendo das mudanças encontradas na forma como hoje os encarregados de educação percebem a educação dos filhos, que é bastante diferente daquela que tinham os seus próprios pais. Esta diferente percepção já foi enunciada em estudos anteriores, como por exemplo o de Davies e seus colaboradores (1989). No passado o envolvimento das famílias baseava-se em encontros formais com os professores ou em pequenos encontros festivos na escola; em casa o acompanhamento aos filhos, no

âmbito escolar, era muito diminuto. Hoje, os encarregados de educação referem gostar de acompanhar os filhos em casa e participar em actividades da escola, embora por questões profissionais sentem ter pouco tempo para o fazer.

No que diz respeito às suas expectativas em relação à escola consideram que é através desta que os filhos poderão atingir uma valorização social e pessoal no futuro. E, por isso, procuram estar mais atentos ao processo de aprendizagem dos filhos e ajudá-los em possíveis dificuldades. De salientar, no entanto, que este estudo foi realizado numa instituição de ensino privado cuja população escolar se situa num estrato socioeconómico médio/médio alto e com nível de escolaridade acima do considerado obrigatório. Estas famílias possuem expectativas de futuro para os filhos mais altas do que as famílias com nível socioeconómico e de escolaridade baixo, como as que participaram no estudo realizado por Davies (1989).

Em relação às expectativas que os encarregados de educação tinham quando os filhos iniciaram o primeiro ano do 1.º ciclo, os resultados apontam para o desejo que os filhos tenham sucesso nas aprendizagens iniciais, sobretudo na leitura e escrita. Dado que os professores estavam em início de carreira, para alguns encarregados de educação este aspecto causava preocupação e ansiedade mas para outros podia ser sinal de um maior empenho e criatividade.

Relativamente à escolha por uma instituição de ensino privado, esta deveu-se em primeiro lugar, ao modo como estas instituições geralmente estão estruturadas. Estas disponibilizam condições para que as famílias possam deixar os filhos bem cedo na escola (sem risco de ficarem sozinhos) estando acompanhados o dia todo até às sete horas da tarde, o que confere uma grande ajuda aos pais que possuem pouca disponibilidade e flexibilidade em termos de horário e tempo. Em segundo lugar, por considerarem que uma instituição de ensino privado possui as condições necessárias ao bem-estar dos alunos, quer em termos de recursos materiais mas e, sobretudo, em termos da qualidade humana das pessoas que os acompanham. Acreditam que existe uma maior preocupação e cuidado com os alunos, isto é, há maior segurança e protecção neste tipo de instituição.

Finalmente, consideram que no ensino privado os professores são mais assíduos e pontuais e acreditam que a exigência nas aprendizagens é maior, oferecendo aos alunos uma aprendizagem consistente em termos de conhecimento, valores, autonomia e

independência que os encarregados educação apontam como sendo fundamentais quando mais tarde, já no 2.º ciclo, os filhos vierem a frequentar uma escola de ensino público. Estes resultados estão de acordo com os do estudo de Araújo (2008) que sublinha o seguinte:

O processo de escolha de uma escola será sempre orientado em função das representações sociais construídas pelas famílias sobre os estabelecimentos educativos, provocando determinados comportamentos, que se encontram “ancorados” em aspectos de índole geográfica e familiar, sócio-cultural, económica, ideológica, ou outra, que dirige a sua acção. (p.16)

As razões apontadas pelos encarregados de educação reflectem em grande parte as preocupações actuais das famílias. O que ouvem e vêem nos meios de comunicação social, o que observam junto de outros familiares e pessoas conhecidas a respeito da estrutura e funcionamento das escolas de ensino público, em particular, as questões relacionadas com a disciplina e a segurança, constituem motivos para os encarregados de educação preferirem matricular os educandos numa instituição de ensino privado.

Sobre a instituição onde decorreu o estudo os encarregados de educação elegem a existência de uma ambiente familiar e um factor humano atento e empenhado no bem-estar dos alunos como pontos fortes. A comunicação faz-se com facilidade pois todos se conhecem e acompanham o dia-a-dia dos alunos, constituindo-se como um elemento facilitador na construção da relação entre esta escola e a família. De acordo com os diversos testemunhos, este ambiente familiar talvez esteja relacionado com a dimensão da comunidade educativa que facilita as relações humanas entre os diversos actores sociais.

Em relação ao papel que a instituição tem tido na aproximação das famílias à escola, os dados evidenciaram uma vontade crescente por parte da instituição em colaborar com as famílias, desenvolvendo actividades que estas podem dinamizar e participar em conjunto com os filhos. No que diz respeito ao papel dos professores na construção desta relação, embora uma das professoras entrevistadas já tivesse iniciado os primeiros passos na aproximação das famílias à escola com a construção de um projecto curricular de turma neste âmbito, uma outra sente que poderia ter feito mais junto dos encarregados de educação, no sentido de os tornar mais interventivos e participativos. Os estudos de Davies (1989) e Silva (2003) revelaram que a não

participação das famílias na escola também se deve ao pouco à vontade que estes sentem em participar ou até mesmo em acompanhar os alunos por sentirem não ter as competências necessárias para o poder fazer. É importante compreender que a escola e, neste caso, o professor tem um papel preponderante na aproximação das famílias porque são estes que melhor conhecem o funcionamento e as dinâmicas da instituição escolar podendo, deste modo, criar momentos que possam fazer sentir as famílias mais à vontade para participar ou simplesmente para dar a sua opinião.

A pouca visibilidade da direcção executiva da instituição constitui, no entender dos encarregados de educação, um aspecto que dificulta a aproximação das famílias. Sentem necessidade da existência de espaços onde o diálogo e a partilha de opiniões entre direcção e pais possa ter lugar.

O receio inicial dos encarregados de educação a respeito dos professores, por estes estarem a iniciar o primeiro ano da sua carreira com os filhos e o receio de uma demasiada intromissão das famílias no trabalho do professor foram algumas das dificuldades sentidas pelas professoras no seu primeiro ano de trabalho que, actualmente, reconhecem terem-se desvanecido. Outra das dificuldades sentidas por estas docentes do 1.º ciclo diz respeito às várias funções de que se aperceberam que tinham que desempenhar no dia-a-dia da instituição e a falta de orientação que não obtiveram na sua formação inicial, a respeito da elaboração de documentos como, por exemplo, de um projecto curricular de turma ou a implementação de um método de leitura e escrita. Ainda neste âmbito, outra dificuldade apontada pelas professoras foi também a relação com a comunidade escolar, mencionando não existir uma inter-relação entre as docentes das restantes valências que existem na instituição.

O choque que se traduz pelo confronto entre o mundo interior dos professores e aquilo que verdadeiramente encontram no contexto profissional em que estão inseridos provoca medos, insegurança e frustrações (Silva, 1997). A relação com as colegas do 1.º ciclo e direcção pedagógica e a conquista da confiança dos encarregados de educação foram elementos fulcrais no desenvolvimento profissional destas professoras. Embora encontrando falhas na formação inicial que receberam, afirmam que o apoio e a orientação das colegas e da directora pedagógica, como sendo uma pessoa mais experiente e mais informada que ia acompanhando as docentes ao longo do seu primeiro ano de trabalho num processo de supervisão (Alarcão & Tavares, 1987), foram

decisivos nas suas opções em não desistirem da sua actividade profissional como professor e continuarem a trabalhar na instituição.

CONTRIBUIÇÃO DESTE ESTUDO PARA O DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL DA INVESTIGADORA

Esta investigação surgiu por a investigadora sentir necessidade em aprofundar a temática relativa à relação escola/família.

Há cinco anos atrás, iniciei o meu primeiro ano de trabalho e uma das minhas principais dificuldades prendeu-se essencialmente com a relação que estabelecia com os encarregados de educação. Por um lado, sentia algum receio em chamá-los à sala de aula com receio de que se intrometessem no trabalho que desempenhava com os alunos e, por outro, tinha dificuldade em compreender o lado das famílias, as suas expectativas e o porquê das suas ausências.

Ao longo destes anos foi crescendo a vontade de perceber o outro lado – os encarregados de educação e o que pensavam sobre a escola, em geral, e a instituição onde se realizou o estudo, em particular. Admitia que este entendimento podia contribuir para aperfeiçoar a minha prática profissional, enquanto docente do 1º ciclo. E foi, a partir de conversas, observações e de uma dedicada leitura a respeito desta problemática que hoje na minha prática profissional consigo compreender melhor razões para certas atitudes e comportamentos das famílias, agindo de modo a conseguir a sua colaboração na resolução dos vários problemas que surgem e para os quais muitas vezes se torna essencial a participação dos pais.

Todas as leituras, conversas com os encarregados de educação e professores e até mesmo todas as cuidadosas observações que fui fazendo ao longo do ano, registando comentários e reflexões, permitiram-me entender o quanto esta relação é complexa e o quanto é necessário nos colocarmos no papel dos pais na tentativa de compreender as suas reacções, receios e expectativas sem, no entanto, deixar de assumir a responsabilidade por um grupo de alunos para quem se devem criar momentos e oportunidades de verdadeiras aprendizagens.

Durante o decorrer do estudo, fui percebendo o quanto me faltava aprender e o quanto por vezes é necessário um acompanhamento de alguém mais experiente, de um verdadeiro trabalho em equipa onde existam verdadeiras oportunidades de partilha e

confiança. Ou seja, percebi a importância de criar na escola comunidades de aprendizagem (Marcelo, 2009) através de uma organização de formação que procure dar aos professores, famílias e auxiliares de acção educativa os instrumentos e competências necessárias a uma verdadeira resposta às necessidades de aprendizagem dos alunos. Esta perspectiva de comunidade de aprendizagem parece ser também partilhada por todos os docentes e directores que trabalham na instituição que foi estudada, já que actualmente, assiste-se a uma reformulação dos seus Projectos Educativos e Curriculares no sentido de, ao longo do ano, serem criados momentos de formação dentro da própria escola, tanto para professores, pais e restantes elementos da comunidade educativa. Momentos estes que poderão inclusivamente contar com a participação e dinamização de outros profissionais que, nalguns casos, poderão ser pais de alunos da própria instituição.

INVESTIGAÇÕES FUTURAS

A realização deste estudo permitiu em primeiro lugar aprofundar o nosso conhecimento no âmbito da relação escola/família mas por se tratar de uma dissertação no âmbito de um curso de mestrado, o tempo para a sua realização não permitiu aprofundar diversos aspectos de que fomos dando conta. Por isso, pareceu ser pertinente deixar propostas que julgo poder dar lugar a futuras investigações.

Na relação escola/família estão envolvidos diversos parceiros que admitimos ser importante conhecer e investigar os seus modos de acção nesta relação. Assim, esta investigação poderia ser alargada centrando-se mais ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, acompanhando-os ao longo do ano no sentido de identificar o processo de evolução no que diz respeito à construção da relação com as famílias, como se alteram as suas representações a respeito das mesmas e sobre o modo como estabelecem essa relação e o impacto na vida dos alunos. Partilho da ideia que a relação com as famílias configura-se como umas das principais dificuldades dos professores em início de carreira e que, nalguns casos, pode ser responsável, pelo abandono da carreira docente.

Por outro lado, ainda ao nível do desenvolvimento profissional dos professores, seria interessante perceber como se podem desenvolver as comunidades de aprendizagem na escola, apresentadas por Marcelo (2009) e, também, Alarcão (2009) e de que forma contribuem para o crescimento pessoal e profissional dos professores e,

neste sentido, para uma melhoria das práticas, das aprendizagens e resultados escolares dos alunos.

Fica igualmente o desejo de realização de um maior número de estudos em instituições de ensino privado, não só no âmbito da relação escola/família mas também ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores por se tratar de ambientes tão distintos daqueles que existem na escola pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, P., & Adler, P. (1994). Observational techniques. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 337-392). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Alarcão, I. (2001). A escola reflexiva. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 15-30). Porto Alegre: Artmed Editora. Recuperado em Agosto 10, 2008, de <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf>
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *Sífito. Revista de ciências de educação*, 8, 119-128. Recuperado em Agosto 22, 2010, de <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2010). *Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2.^a ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a ed.). Coimbra: Almedina.
- Alves, C. (1997). A (in)satisfação dos professores: Estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança. In M. T. Estrela (Ed.), *Viver e construir a profissão docente* (pp. 81-116). Porto: Porto Editora.
- Araújo, I. (2008). *Representações sociais da Escola e da Família: Uma perspectiva de pais numa Escola do ensino básico*. Lisboa: Departamento de Ciências de Educação da Universidade Aberta. [Dissertação de mestrado, documento policopiado]
- Asseiro, J. (2004). Participação dos pais na vida da escola e no acompanhamento dos filhos: perspectiva de uma associação de pais. In Conselho Nacional de

- Educação (Ed.), *Actas do seminário de educação e família* (pp. 87-94). Lisboa: CNE.
- Avelino, O. (2004). Participação dos pais na vida da Escola e no acompanhamento dos filhos: A importância da sintonia e da coerência. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Actas do seminário de educação e família* (pp. 73-78). Lisboa: CNE.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Londres: Open University Press.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Berger, P., & Luckman, T. (1966/1999). *A construção social da realidade*. Lisboa: Dinalivro.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Caeiro, T. (2004). Abertura. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Actas do seminário de educação e família* (pp. 17-20). Lisboa: CNE.
- Carneiro, E. (2006). *A problemática da decisão: A opção dos pais pela escola privada*. Braga: Instituto de Educação e Tecnologia. [Dissertação de doutoramento, documento policopiado]
- Carvalho, C., & César, M. (1996). Concepções de futuros professores sobre os professores, os alunos e a matemática: Um estudo exploratório. *Revista de Educação*, VI(1), 63-70.
- César, M. (2001). E o que é isso de aprender? Reflexões e exemplos de um processo complexo. In APM (Ed.), *Actas do ProfMat 2001* (pp. 103-109). Vila Real: APM.

- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18 (8), 947-967.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). The Teacher Research Movement: A Decade Later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- Cohen, L., & Manion, L. (1989). *Research methods in education*. (3th ed.). London/New York: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morriison, K. (2000). *Research methods in education*. (5th ed.). London, New York: Routledge/Falmer.
- Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-244.
- Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidades e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D. (2005). Além da parceria: A necessidade de activismo cívico independente para promover a reforma da escola urbana. In S. Stoer, & P. Silva, (Eds.), *Escola-família: Uma relação em processo de reconfiguração* (pp. 75-88). Porto: Porto Editora.
- Denzin, N. (1990). Triangulation. In H. J. Walberg, & G. D. Haertel (Eds.), *The international encyclopedia of educational evaluation* (pp. 592-594). Oxford: Pergamon Press.
- Denzin, N. K. (1998). The art and politics of interpretation. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 313-344). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Diogo, A. (1998). *Famílias e escolaridade: Representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar*. Lisboa: Edições Colibri.
- Diogo, A. (2008). *Investimento das famílias na escola: Dinâmicas familiares e contexto escolar local*. Lisboa: Celta Editora.

- Dubar, C. (1997). *A socialização: Construção de identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittroch (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York: Macmillan.
- Estrela, M. T. (1997). Conclusão. In M. Estrela (Ed.) *Viver e construir a profissão docente* (pp. 222-223). Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- García, C. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente: Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sífilo. Revista de ciências de educação*, 8, 23-36. Recuperado em Agosto 22, 2010, de <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guskey, T. R. & Sparks, D. (2002). Linking professional development to improvements in *Student Learning*. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association.
- Lima, V., & Ponte, J. P. (2001). *O desenvolvimento profissional de professores de matemática no contexto de formação à distância*. Recuperado em Agosto 2, 2009 de fordis.ese.ips.pt
- Lisboa, J. (2005). Reflectindo sobre a formação. In L. Alonso, & M. Roldão (Eds.), *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão* (pp. 27-30). Coimbra: Edições Almedina.
- Lopes, A. (2005). Da formação à profissão: Choque da realidade ou realidade chocante. In L. Alonso, & M. Roldão (Eds.), *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão* (pp. 85- 92). Coimbra: Edições Almedina.

- Ludke, M., & André, M. (1988). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas* (3ª ed.). S. Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de ciências de educação*, 8, 7-22. Recuperado em Agosto 22, 2010, de <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ministério de Educação. (1976). Decreto-lei n.º 769-A/1976, de 23 de Outubro, *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 249. Lisboa: INCM.
- Ministério de Educação. (1986). Decreto-lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro, *Diário da República*, I Série, n.º 237. Lisboa: INCM.
- Ministério de Educação. (1990). Decreto-lei n.º 372/1990, de 27 de Novembro, *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 274. Lisboa: INCM.
- Ministério de Educação. (1991). Decreto-lei n.º 172/1991, de 10 de Maio, *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 107. Lisboa: INCM.
- Ministério de Educação. (1998). Decreto-lei n.º 115-A/1998, de 4 de Maio, *Diário da República*, I Série-A, n.º 102. Lisboa: INCM.
- Ministério de Educação. (2002). Decreto-lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, *Diário da República*, I Série-A, n.º 294. Lisboa: INCM.
- Ministério de Educação. (2007). Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 38. Lisboa: INCM.
- Ministério de Educação. (2008). Decreto-lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro, *Diário da República*, 1ª Série, n.º 13. Lisboa: INCM.
- Ministério de Educação. (2008). Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 4. Lisboa: INCM.
- Ministério de Educação. (2009). Decreto-lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 166. Lisboa: INCM.

- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miguéns, M. (2004). Nota prévia. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Actas do seminário de educação e família* (pp. 5-8). Lisboa: CNE.
- Montandon, C. (2001). O desenvolvimento das relações família-escola: problema e perspectivas. In C. Montandon, & P. Perrenoud (Eds.), *Entre pais e professores: um diálogo impossível?* (pp. 13-28). Oeiras: Celta Editora.
- Montandon, C., & Perrenoud, P. (2001). Introdução: um diálogo impossível. In C. Montandon, & P. Perrenoud (Eds.), *Entre pais e professores: um diálogo impossível?* (pp. 1-11). Oeiras: Celta Editora.
- Oliveira, H. (2004). *A construção da identidade profissional de professores de matemática em início de carreira*. Lisboa: DEFCUL. [Dissertação de Doutoramento, documento policopiado].
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI-APM (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira, O., & César, M. (2002). Diálogo Escola-família: Mitos e realidades. In Fernandes, J. Gonçalves, M. Bolina, T. Salvado, & T. Vitorino (Eds.), *O particular e o global no virar do milénio: Cruzar saberes em educação. Actas do 5.º congresso da sociedade portuguesa de ciências da educação* (pp. 345-354). Porto: Edições Colibri & SPCE.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 5-16. Recuperado em Agosto 12, 2009 de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html

- Perrenoud, P. (2001). Entre a família e a escola: a criança mensageira e mensagem. In C. Montandon, & P. Perrenoud (Eds.), *Entre pais e professores: um diálogo impossível?* (pp. 29-56). Oeiras: Celta Editora.
- Perret-Clermont, A-N., Pontecorvo, C., Resnick, L., Zittoun, T., & Burge, B. (Eds.), (2004). *Joining society: Social interaction and learning in adolescence and youth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ponte, J. P. (1994a). O desenvolvimento profissional do professor de matemática. *Educação e Matemática*, 31, 9-12 e 20.
- Ponte, J. P. (1994b). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), 3-18.
- Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In APM (Ed.), *Actas do ProfMat 1998* (pp. 27-44). Lisboa: APM.
- Ponte, J., Galvão, C., Trigo-Santos, F., & Oliveira, H. (2001). O início de carreira profissional de professores de matemática e de ciências. *Revista de Educação*, X(1), 31- 44.
- Punch, K. (1998). *Introduction to social research: Quantitative & qualitative approaches*. London: Sage.
- Reinhardt, C., & Cook, T. (1979). Beyond qualitative versus quantitative methods. In T. Cook, & C. Reichardt (Eds.), *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. London: Sage Publications.
- Roldão, M. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura profissional: que triangulação? In L. Alonso & M. Roldão (Eds.), *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão. Actas das jornadas da prática pedagógica do ensino básico de 2 a 6 de Julho de 2004* (pp. 13-25). Coimbra: Edições Almedina.
- Sá, V. (2004). *A participação dos pais na escola pública portuguesa: Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho

- Salema, M. (2003). A dimensão humana e espiritual na formação inicial de jovens professores. In J. P. Ponte, & M. F. Sanches (Eds.), *Itinerários investigar em educação* (pp. 493-499). Lisboa: CIE-FCUL.
- Sampaio, D. (2009a). *Indisciplina: um signo geracional?*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sampaio, D. (2009b). *Porque sim*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Santos, M. (2000). *A Prática lectiva como actividade de resolução de problemas: Um estudo com três professoras do ensino secundário*. Lisboa: DEFCUL. [Dissertação de doutoramento, documento policopiado]
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practioner*. S. Francisco: Jossey- Bass Publishers.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In António Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 67-91). Lisboa: Dom Quixote.
- Serrazina, L., & Oliveira, I. (2002). Formação inicial e primeiros anos de profissão. In D. Moreira, C. Lopes, I. Oliveira, J. M. Matos, & L. Vicente (Eds.), *Matemática e comunidades* (pp. 159-168). Lisboa: APM.
- Silva, M. (1997). O primeiro ano de docência: O choque com a realidade. In M. Estrela (Ed.), *Viver e construir a profissão docente* (pp. 51-80). Porto: Porto Editora.
- Silva, P. (1999). Escola-família: O 25 de Abril e os paradoxos de uma relação. *Educação, Sociedade e Culturas*, 11, 83-108. Recuperado em Agosto 10, 2009, de <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/>
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada: Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2007). O contributo da escola para a actividade parental numa perspectiva de cidadania. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Actas do seminário escola, família, comunidade* (pp. 115-140). Lisboa: CNE.

- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. In T., Sarmiento, F. Ferreira, P. Silva, & R. Madeira (Eds.) *Infância, família e comunidade: as crianças como actores sociais* (pp. 19-43). Porto: Porto Editora.
- Silva, P., & Stoer, S. (2005a). Introdução. In S. Stoer, & P. Silva (Eds.), *Escola-família: Uma relação em processo de reconfiguração* (pp. 7-9). Porto: Porto Editora.
- Silva, P., & Stoer, S. (2005b). Do pai colaborador ao pai parceiro: A reconfiguração de uma relação. In S. Stoer, & P. Silva (Eds.), *Escola-família: Uma relação em processo de reconfiguração* (pp. 13-28). Porto: Porto Editora.
- Stake, R. (1995/2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stanley, J., & Wyness, M. (2005). Vivendo com a participação dos pais: Estudo de caso em duas “escolas abertas”. In S. Stoer, & P. Silva (Eds.), *Escola-família: Uma relação em processo de reconfiguração* (pp. 75-88). Porto: Porto Editora.
- Stenhouse, L. (1993). The verification of descriptive case studies. In R. Burgess, & J. Rudduck (Eds.), *A perspective on educational case study* (pp. 59-86). Coventry: Center for Educational Development, Appraisal and Research, University of Warwick.
- Stoer, S., & Cortesão, L. (2005). A reconstrução das relações escola-família: Concepções portuguesas de “pai responsável”. In S. Stoer, & P. Silva (Eds.), *Escola-família: Uma relação em processo de reconfiguração* (pp. 75-88). Porto: Porto Editora.
- Valente, M. O. (1989). A educação para os valores. In E. L. Pires (Ed.), *O ensino básico em Portugal* (pp. 133-172). Porto: Edições Asa.
- van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: DeBoeck Université.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Lisboa: Edições Asa.

Villas-Boas, M. (2001). *Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: ESE João de Deus.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (3ª ed.) (D. Grassi, Trad.). Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

ANEXO 1

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Guião de entrevista Encarregados de Educação		
A questão principal	Perguntas complementares	O que se pretende saber
1. Se fosse o director de uma escola o que faria para aproximar a escola das famílias?	1.1 Porquê? 1.2 O que considerava ser fundamental a instituição em si desenvolver? 1.3 Porquê?	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar qual o papel que os encarregados de educação atribuem aos órgãos executivos e pedagógicos da instituição escolar na construção de uma relação entre a escola e a família.
2. Como descreve a escola no seu tempo?	2.1 Que importância os seus pais atribuíam à escola? 2.2 Porquê? 2.3 Em que aspectos difere da escola de hoje? 2.4 Porquê? 2.5 E em que é semelhante? 2.6 Porquê? 2.7 Que situações foram mais marcantes para si no seu percurso escolar? 2.8 Sente que a sua experiência enquanto aluno tem tido alguma influência no modo como tem desempenhado o seu papel enquanto pai (mãe)?	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as perspectivas dos encarregados de educação a respeito da escola do seu tempo e a escola actual; • Identificar as vivências dos encarregados de educação a respeito do seu percurso escolar;
3. Quando o (a) seu (sua) filho (a) iniciou o 1.º ano do 1.º ciclo, quais eram as suas expectativas em relação à escola?	4.1. O que o motivava? 4.2 Quais as expectativas em relação à instituição em si? 4.3 E em relação ao professor? 4.4 E em relação aos colegas de turma?	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as expectativas e ansiedades dos encarregados de educação a respeito da escola quando os educandos iniciaram o primeiro ano do 1.º ciclo e no presente ano que frequentam.
4. O que o levou a matricular o seu filho(a) numa instituição de ensino privado?	3.1 Que características considerou serem fundamentais nessa tomada de decisão? 3.2 Quando o seu filho chegar ao 2.º ciclo continuará a optar por uma Escola de ensino privado? 3.3. Porquê?	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as razões porque os encarregados de educação, optaram por matricular os seus educandos no ensino privado.
5. Actualmente, quais são as suas expectativas em relação ao percurso escolar do seu filho?	5.1 Na sua opinião considera que o seu filho se sente feliz, motivado e interessado na escola? 5.2 Porquê?	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as expectativas e ansiedades dos encarregados de educação a respeito da escola quando os educandos iniciaram o primeiro ano do 1.º ciclo e no presente ano que frequentam.

6. Como procura estar a par do desenvolvimento escolar do(a) seu (sua) filho (a)?	6.1. Costuma procurar o professor da turma para discutir com ele estratégias que ajudem o seu filho a superar as suas dificuldades? 6.2 Que dúvidas procura esclarecer com o professor?	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a importância que os encarregados de educação atribuem às aprendizagens dos seus educandos.
7 Quanto tempo dedica ao seu (sua) filho (a)?	7. 1. Na sua opinião o tempo que lhe dedica é suficiente? 7.2 Que costuma fazer com ele?	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar que tempos os encarregados de educação disponibilizam aos seus educandos.
8. Na sua opinião que papel deve desempenhar um encarregado de educação?	8.1 Na vida escolar dos filhos? 8.3 Na instituição? 8.4 De que modo?	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o papel que o encarregados de educação atribui à escola/professor e o papel que o mesmo deve desempenhar na vida do seu educando.
9. E que papel deverá desempenhar a escola?	9.1 Na vida dos alunos? 9.2 Porquê? 9.3 Na aproximação das famílias? 9.4 De que modo?	
10. E o professor?	10.1 Na vida dos alunos? 10.2 Porquê? 10.3 Na aproximação das famílias? 10.4 De que modo?	
11. Atendendo à sua experiência enquanto encarregados de educação, na sua opinião o que mais tem dificultado e/ou facilitado a ligação entre a família e a escola?	11.1 Porquê? 11.2 Sente disponibilidade e abertura por parte do professor quando deseja falar com ele sobre o seu (sua) filho(a)? 11.3 Porquê? 11.4. E por parte da direcção pedagógica da instituição? 11.5 Porquê? 11.6 Qual a sua opinião acerca das reuniões de pais?	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar formas de comunicação entre a Escola e os encarregados de educação.
12. Na sua opinião, acha que tem sido um elemento activo e interventivo na vida da escola?	12.1 Porquê? 12.2 De que forma poderia intervir mais activamente? 12.3 Na sua opinião considera que a Escola permite-lhe intervir assiduamente? 12.4 Porquê?	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar qual a opinião dos pais a respeito do envolvimento parental.
13. Qual a sua opinião a respeito da participação dos encarregados de educação na vida escolar dos filhos e em actividades dinamizadas pela escola?	13.1 Que tipo de iniciativas deve a Escola promover para que os pais possam participar? 13.2. Costuma participar nas iniciativas da Escola? 13.3 Em que tipo de actividade gosta de envolver-se mais?	

14. Deverá ser a escola a chamar os pais e a envolvê-los nas actividades escolares ou os pais deverão tomar essa iniciativa?	14.1 Porquê? 14.2 De que forma procura envolver-se na vida escolar do seu filho?	
15. Na sua opinião de que modo a escola pode colaborar mais com as famílias?	15.1 Em que medida a escola do seu filho procura colaborar com as famílias? 15.1 Dê alguns exemplos.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar formas de colaboração da escola com as famílias;
16. Caracterize sucintamente esta instituição de ensino privado.	16.1 Que opinião tem da escola a nível organizativo? 16.2 E pedagógico?	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o modo como os pais caracterizam a escola em estudo

ANEXO 2

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES

<p>Guião de entrevista</p> <p>- Professores -</p>		
A questão principal	Perguntas complementares	O que se pretende saber
1. O que a levou a ser professora?	1.1 Quais as razões fundamentais para essa tomada de decisão? 1.2 E porquê professora do 1.º ciclo?	<ul style="list-style-type: none"> Identificar quais as razões que levaram as professoras entrevistadas a optar por seguir esta profissão.
2. Quando iniciou o seu primeiro ano de trabalho, quais eras as suas expectativas em relação à escola?	2.1 Que expectativas tinha em relação aos alunos? 2.2 E em relação aos encarregados de educação?	<ul style="list-style-type: none"> Identificar quais as expectativas dos professores em relação aos alunos e em relação aos encarregados de educação aquando o seu primeiro ano de trabalho.
3. Como descreve o seu primeiro ano de trabalho nesta instituição?	3.1 Na sua relação com os alunos? 3.2 Na sua relação com os encarregados de educação?	<ul style="list-style-type: none"> Perceber se ao longo do 1.º ano de trabalho na instituição em estudo as expectativas iniciais dos professores em relação aos alunos e em relação aos encarregados de educação foram correspondidas;
4. Na sua opinião, qual o papel de um professor?	4.1. Na vida da escola? 4.2 Na vida dos alunos? 4.3 Na construção de uma relação entre a escola e a família?	<ul style="list-style-type: none"> Identificar qual a perspectiva dos professores em relação ao papel que devem desempenhar na Escola, nos alunos e na construção da relação entre a escola e a família.
5. Na sua opinião, qual o papel dos encarregados de educação?	5.1 Na vida da escola? 5.2 Na vida dos alunos? 5.3 Na construção de uma relação entre a escola e a família?	<ul style="list-style-type: none"> Identificar qual a perspectiva dos professores a respeito do papel que os encarregados de educação devem desempenhar na vida da escola, nos alunos e na construção da relação entre a escola e a família.
6. Que importância atribui à construção de uma relação entre a escola e a família?	6.1 Porquê? 6.2 Como deve ser uma relação entre a escola e a família? 6.3 Que aspectos, na sua opinião, são fundamentais para a construção dessa relação? 6.4 Porquê?	<ul style="list-style-type: none"> Identificar qual a importância que os professores atribuem em relação à escola e a família. Identificar que aspectos os professores consideram ser fundamentais para a sua construção.
7. Na sua opinião esta relação poderá influenciar os processos de ensino e de	7.1 Porquê? 7.2 De que modo?	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a perspectiva dos professores a respeito da influencia da aproximação das famílias nas

aprendizagem dos alunos?		aprendizagens dos alunos.
8. Que importância atribui à relação professor/encarregado de educação?	<p>8.1 Sente abertura e disponibilidade por parte dos encarregados de educação quando deseja falar com eles sobre os seus filhos ou quando deseja pedir a sua participação em alguma actividade?</p> <p>8.2 Quais as situações mais comuns em que costuma contactar com os encarregados de educação?</p> <p>8.3 Os encarregados de educação costumam procurá-la para discutir o progresso das aprendizagens dos seus filhos?</p> <p>8.4 Que dúvidas procuram esclarecer consigo?</p> <p>8.5 Como reage e lida com as dúvidas e expectativas dos encarregados de educação?</p> <p>8.6 Que tipo de actividades costuma promover para aproximar a escola da família?</p> <p>8.7 De que forma poderia intervir mais activamente na construção desta relação?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as perspectivas dos professores a respeito da relação entre encarregado de educação e professor. • Identificar formas de comunicação entre ambos os agentes educativos. • Identificar que tipo de iniciativas e actividade as professoras desenvolvem de modo a promover uma relação entre a escola e a família.
9. Na sua opinião, qual a importância que esta instituição atribui à aproximação das famílias à escola?	<p>9.1 De que forma esta instituição contribui para a construção de uma relação entre a Escola e a Família?</p> <p>9.2 Que tipo de iniciativas considera serem fundamentais a escola promover?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer que perspectiva têm os professores a respeito da importância da aproximação da escola com as famílias por parte da instituição, nomeadamente a direcção executiva e pedagógica da mesma;
10. Atendendo à sua experiência enquanto professor, na sua opinião o que mais tem dificultado e/ou facilitado a ligação entre a escola e a família?	<p>10.1 Porquê?</p> <p>10.2 Qual a sua opinião a respeito das reuniões de encarregados de educação?</p> <p>10.3 Na sua opinião, deverá ser a escola a chamar e a envolver os encarregados de educação os estes devem tomar a iniciativa?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar formas de comunicação entre ambos os agentes educativos
11. Qual a sua opinião a respeito da participação dos encarregados de educação na vida Escolar dos filhos e em actividades dinamizadas pela escola?	<p>11.1 Na sua opinião, acha que os encarregados de educação do 1.º ciclo desta instituição são elementos activos e críticos na vida da escola?</p> <p>11.2 Porquê?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar qual a perspectiva dos professores a respeito do envolvimento parental na vida da escola.

ANEXO 3

**PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À DIRECÇÃO EXECUTIVA DA INSTITUIÇÃO PARA
REALIZAÇÃO DO ESTUDO.**

Carta à Direcção Executiva do Colégio[diz o nome]

Exmas. Sras. Directoras,

No presente ano lectivo 2008/2009 pretendo realizar um estudo sobre a relação escola/família no 1.º ciclo, no âmbito da minha dissertação de mestrado em Supervisão e Orientação da Prática Profissional da Faculdade de Ciências de Lisboa. Com este estudo pretendo identificar as expectativas dos encarregados de educação face à escola e às aprendizagens dos seus educandos, no sentido de contribuir para um melhor conhecimento e aperfeiçoamento dessa relação.

Venho, por isso, solicitar a vossa autorização para realizar este estudo na vossa instituição de ensino privado, salientando que as informações recolhidas nos diversos momentos e iniciativas organizadas por esta instituição (como festas, dias comemorativos e reuniões de Encarregados de Educação, entre outros) e nas entrevistas realizadas aos docentes e direcção pedagógica serão apenas para uso exclusivo do mesmo.

Solicito ainda a vossa autorização para registar, através de fotografias e/ou áudio-gravação os momentos e iniciativas acima citados assegurando, desde já, um comprometimento da minha parte, em manter a confidencialidade da entidade da instituição, seus profissionais e Encarregados de Educação no decorrer do estudo e ainda nos registos fotográficos e/ou áudio-gravados.

Agradeço a vossa atenção e colaboração.

Ana Paula Penetra,

Nós, _____ e _____ declaramos que tomámos conhecimento do que acima foi explicitado e _____ a realização deste estudo no nosso estabelecimento de ensino.

Direcção Executiva,

_____ de _____ de 2008

ANEXO 4

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO PARA ASSISTIR ÀS REUNIÕES DE ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Carta aos Encarregados de Educação

Exmo Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

No presente ano lectivo 2008/2009 estou a realizar um estudo sobre a relação escola/família, nesta instituição, no âmbito da minha dissertação de mestrado em Supervisão e Orientação da Prática Profissional da Faculdade de Ciências de Lisboa. Com este estudo pretendo identificar as expectativas dos encarregados de educação face à escola e às aprendizagens dos seus educandos, no sentido de contribuir para um melhor conhecimento e aperfeiçoamento dessa relação.

Venho, por isso, solicitar a sua autorização para assistir às reuniões de Encarregados de Educação da turma do seu educando. As informações recolhidas serão apenas para uso exclusivo deste estudo e asseguro desde já manter a confidencialidade da sua identidade.

Agradeço a sua atenção e colaboração.

A professora,

(Ana Paula Penetra)

Autorizo ☐

Não autorizo ☐

O Encarregado de Educação do aluno _____

Assinatura _____

1 de Outubro de 2008

ANEXO 5

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS PROFESSORES PARA ASSISTIR ÀS REUNIÕES DE ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Carta aos Professores

Exmo Professor(a),

No presente ano lectivo 2008/2009 estou a realizar um estudo sobre a relação escola/família, nesta instituição, no âmbito da minha dissertação de mestrado em Supervisão e Orientação da Prática Profissional da Faculdade de Ciências de Lisboa. Com este estudo pretendo identificar as expectativas dos Encarregados de Educação face à Escola e às aprendizagens dos seus educandos, no sentido de contribuir para um melhor conhecimento e aperfeiçoamento dessa relação.

Venho, por isso, solicitar a sua autorização para assistir às reuniões de Encarregados de Educação da sua turma. As informações recolhidas serão apenas para uso exclusivo deste estudo e asseguro desde já manter a confidencialidade da sua identidade.

Agradeço a sua atenção e colaboração.

A professora,

(Ana Paula Penetra)

Autorizo ☐

Não autorizo ☐

Assinatura _____

1 de Outubro de 2008

ANEXO 6

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO PARA FAZER AS ENTREVISTAS

Declaração de autorização para realização de entrevistas

Exmo Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

No presente ano lectivo 2008/2009 estou a realizar um estudo sobre a relação escola/família, nesta instituição, no âmbito da minha dissertação de mestrado em Supervisão e Orientação da Prática Profissional da Faculdade de Ciências de Lisboa. Com este estudo pretendo identificar as expectativas dos encarregados de educação face à escola e às aprendizagens dos seus educandos, no sentido de contribuir para um melhor conhecimento e aperfeiçoamento dessa relação.

Venho, por isso, solicitar a sua autorização para lhe fazer uma entrevista no âmbito do estudo que estou a realizar e para a gravar por meio de áudio-gravador. As informações recolhidas serão apenas para uso exclusivo deste estudo e desde já fica o comprometimento da minha parte em manter a confidencialidade da sua identidade.

Agradeço a sua atenção e colaboração.

A professora,

(Ana Paula Penetra)

Autorizo ☐

Não autorizo ☐

O Encarregado de Educação do aluno _____

Assinatura _____

Almada, _____ de _____ de 2008

ANEXO 7

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS PROFESSORES PARA FAZER AS ENTREVISTAS

Declaração de autorização para realização de entrevistas

Exmo Senhor(a) Professor (a)

No presente ano lectivo 2008/2009 estou a realizar um estudo sobre a relação escola/família, nesta instituição, no âmbito da minha dissertação de mestrado em Supervisão e Orientação da Prática Profissional da Faculdade de Ciências de Lisboa. Com este estudo pretendo identificar as expectativas dos encarregados de educação face à escola e às aprendizagens dos seus educandos, no sentido de contribuir para um melhor conhecimento e aperfeiçoamento dessa relação.

Venho, por isso, solicitar a sua autorização para lhe fazer uma entrevista no âmbito do estudo que estou a realizar e para a gravar por meio de áudio-gravador. As informações recolhidas serão apenas para uso exclusivo deste estudo e desde já fica o comprometimento da minha parte em manter a confidencialidade da sua identidade.

Agradeço a sua atenção e colaboração.

A professora,

(Ana Paula Penetra)

Autorizo ☐

Não autorizo ☐

Assinatura _____

Almada, _____ de _____ de 2008